

2025 / № 4 (85)

# ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

ISSN 1815-7041

**Научный журнал. Основан в 2005 г.**

Журнал входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук», утверждённый ВАК при Минобрнауки России. Полная электронная версия издания размещена в системе РИНЦ в открытом доступе на платформе eLIBRARY.ru. В издании публикуются материалы по следующим специальностям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.7. Методология и технология профессионального образования; 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

**Scientific journal was founded in 2005**

The journal is listed among Russian peer-reviewed scientific journals approved by the Higher Attestation Commission of the Russian Ministry of Science and Higher Education for publications of major scientific results of theses for academic degrees of Candidate and Doctor of Sciences. Full electronic version of the edition is placed in the RSCI system publicly available on the platform eLIBRARY.ru. The journal publishes materials on the following specialties: 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education; 5.8.7. Methodology and technology of vocational education; 5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments

2025 / № 4 (85)

# MAN AND EDUCATION

## Учредитель журнала «Человек и образование»

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Государственный университет просвещения»

Выходит 4 раза в год

### Редакционная коллегия

*Главный редактор:*

**Марон А.Е.** – д-р пед. наук, проф., Государственный университет просвещения

*Ответственный секретарь:*

**Королёва Е.Г.** – канд. пед. наук, Государственный университет просвещения

*Редакторы:*

**Мухлаева Т.В.** – канд. пед. наук, Государственный университет просвещения;

**Сергиенко А.Ю.** – канд. пед. наук, Государственный университет просвещения.

*Члены редакционной коллегии:*

**Халадов Х.А.С.** – канд. философ. наук, доцент, Государственный университет просвещения;

**Абрамов В.И.** – канд. эконом. наук, МЭО Академия;

**Бабаев Д.Б.** – д-р пед. наук, проф., Международный Кувейтский университет (Киргизия);

**Бордовский Г.А.** – д-р физ.-мат. наук, проф., акад. РАО, РГПУ им. А. И. Герцена;

**Бровка Н.В.** – д-р пед. наук, проф., Белорусский государственный университет (Беларусь);

**Ван Баоши** – д-р пед. наук, проф., Шанхайский институт индустрии, коммерции и иностранных языков (КНР);

**Гелясина Е.В.** – канд. пед. наук, доцент, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова (Беларусь);

**Долматов А.В.** – д-р пед. наук, проф., РГПУ им. А. И. Герцена;

**Ени В.В.** – д-р пед. наук, проф., Приднестровский государственный университет (Приднестровская Молдавская Республика);

**Илюшин Л.С.** – д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет;

**Кузнецов А.Н.** – канд. пед. наук, доцент, Аналитический центр Российской академии образования;

**Монахова Л.Ю.** – д-р пед. наук, доцент, Военная академия связи;

**Поздеева С.И.** – д-р пед. наук, проф., Томский государственный педагогический университет;

**Попов В.В.** – д-р пед. наук, доцент, Мичиганский университет (США);

**Рустамов Ф.А.** – д-р пед. наук, проф., Азербайджанский государственный педагогический университет им. Н. Туси (Азербайджан);

**Сейтенова С.С.** – канд. пед. наук, доцент, акад. Казахской академии пед. наук, Западно-Казахстанский университет им. М. Утеминова (Казахстан);

**Серигов В.В.** – д-р пед. наук, проф., акад. РАО, Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднёва;

**Федорчук Ю.М.** – д-р эконом. наук, доцент, Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования;

**Фомина Н.А.** – д-р психол. наук, проф., Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина;

**Шамянов Р.М.** – д-р психол. наук, проф., Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского.

### Редакционный совет

**Бешенков С.А.** – д-р пед. наук, проф., Корпоративный университет развития образования;

**Гуриева С.Д.** – д-р психол. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет;

**Калашникова М.Б.** – д-р психол. наук, проф., Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого;

**Ковальчук О.В.** – д-р пед. наук, проф., Ленинградский областной институт развития образования;

**Кузнецова А.Г.** – д-р пед. наук, проф., Тихоокеанский государственный университет;

**Попова Н.В.** – д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого;

**Прикот О.Г.** – д-р пед. наук, проф., НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург;

**Резинкина Л.В.** – д-р пед. наук, Гатчинский государственный университет;

**Синенко В.Я.** – д-р пед. наук, проф., акад. РАО, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования;

**Соколова И.И.** – д-р пед. наук, проф., Военная академия связи;

**Спасенников В.В.** – д-р психол. наук, проф., Брянский государственный технический университет;

**Тарасов С.В.** – д-р пед. наук, проф., акад. РАО, РГПУ им. А. И. Герцена;

**Тряпичина А. П.** – д-р пед. наук, проф., акад. РАО, РГПУ им. А. И. Герцена;

**Шерайзина Р. М.** – д-р пед. наук, проф., Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого;

**Шилова О.Н.** – д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского;

**Шкляр А.Х.** – д-р пед. наук, проф., иностранный член РАО, Республиканский институт профессионального образования (Беларусь).

Журнал «Человек и образование» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС 77-85549.

Индекс журнала «Человек и образование» по Объединённому каталогу «Пресса России» – 20015.

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), его текст доступен в научных электронных библиотеках «eLibrary» ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)) и «КиберЛенинка» ([www.cyberleninka.ru](http://www.cyberleninka.ru)).

При цитировании ссылка на журнал обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Публикация в журнале является бесплатной.

Человек и образование. – 2025. – № 4 (85). – 280 с.

© Государственный университет просвещения, 2025.

**Founder of the journal «Man and Education»:**  
Federal State University of Education

\_\_\_\_\_ Issued 4 times a year \_\_\_\_\_

**Editorial Board**

*Editor-in-chief:*

**A.E. Maron** – Dr. Sci. (Education), Prof., Federal State University of Education

*Executive secretary:*

**E.G. Koroleva** – Cand. Sci. (Education), Federal State University of Education

*Editors:*

**T.V. Mukhlaeva** – Cand. Sci. (Education), Federal State University of Education;

**A.Yu. Sergienko** – Cand. Sci. (Education), Federal State University of Education.

*Editorial board:*

**Kh.-A.S. Khaladov** – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Federal State University of Education;

**V.I. Abramov** – Cand. Sci. (Economy), LLC MEE;

**D.B. Babaev** – Dr. Sci. (Education), Prof., Kuwait International University (Kyrgyzstan);

**G.A. Bordovskiy** – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Acad. of RAE, Herzen University;

**N.V. Brovka** – Dr. Sci. (Education), Prof., Belarusian State University (Belarus);

**Wang Baoshi** – Dr. Sci. (Education), Prof., Shanghai Institute of Industry, Commerce and Foreign Languages (China);

**E.V. Gelyasina** – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., P.M. Masherov Vitebsk State University (Belarus);

**A.V. Dolmatov** – Dr. Sci. (Education), Prof., Herzen University;

**V.V. Yeni** – Dr. Sci. (Education), Prof., Pridnestrovian State University (Pridnestrovian Moldavian Republic);

**L.S. Ilyushin** – Dr. Sci. (Education), Prof., SPbSU;

**A.N. Kuznetsov** – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Analytical Center of RAE;

**L.Yu. Monakhova** – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Military Telecommunications Academy;

**S.I. Pozdeeva** – Dr. Sci. (Education), Prof., Tomsk State Pedagogical University;

**V.V. Popov** – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., University of Michigan (USA);

**F.A. Rustamov** – Dr. Sci. (Education), Prof., Azerbaijan State Pedagogical University (Azerbaijan);

**S.S. Seitenova** – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Acad. of Kazakhstan Academy of Ped. Sciences,

**V.V. Serikov** – Dr. Sci. (Education), Prof., Acad. of RAE, Institute of Content and Methods of Education named after V.S. Lednev;

**Yu.M. Fedorchuk** – Dr. Sci. (Economy), Assoc. Prof., Federal Institute for Digital Transformation in Education;

**N.A. Fomina** – Dr. Sci, Prof., S. A. Yesenin Ryazan State University;

**R.M. Shamionov** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., N. G. Chernyshevsky Saratov National Research State University.

**Editorial Council**

**S.A. Beshenkov** – Dr. Sci. (Education), Prof., Corporate University for Education Development;

**S.D. Gurieva** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Saint-Petersburg University;

**M.B. Kalashnikova** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Yaroslav-the-Wise Novgorod State University;

**O.V. Kovalchuk** – Dr. Sci. (Education), Prof., Leningrad Regional Institute of Education Development;

**A.G. Kuznetsova** – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Pacific National University;

**N.V. Popova** – Dr. Sci. (Education), Prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University;

**O.G. Prikot** – Dr. Sci. (Education), Prof., HSE University-St. Petersburg;

**L.V. Rezikina** – Dr. Sci. (Education), Gatchina State University;

**V. Ya. Sinenko** – Dr. Sci. (Education), Prof., Acad. of RAE, Novosibirsk Institute for Advanced Training and Retraining of Education Workers;

**I.I. Sokolova** – Dr. Sci. (Education), Prof., Military Telecommunications Academy;

**V.V. Spasennikov** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Bryansk State Technical University;

**S.V. Tarasov** – Dr. Sci. (Education), Acad. of RAE, Herzen University;

**A.P. Tryapitsyna** – Dr. Sci. (Education), Prof., Acad. of RAE, Herzen University;

**R.M. Sheraizina** – Dr. Sci. (Education), Prof., Yaroslav-the-Wise Novgorod State University;

**O.N. Shilova** – Dr. Sci. (Education), Prof., Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D Ushinsky;

**A.Kh. Shklyar** – Dr. Sci. (Education), Prof., Foreign member of RAE, Republican Institute of Professional Education (Belarus).

The journal “Man and Education” is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (mass media registration certificate PI No. FS 77-85549).

The subscription index of “Man and Education” is 20015 in the Press of Russia catalog.

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, and its full texts are available through scientific electronic libraries “eLibrary” ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)) and “CyberLeninka” (since August 2017; [www.cyberleninka.ru](http://www.cyberleninka.ru)).

When citing, the reference to the journal is required. All publications are licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY).

The authors bear all the responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the authors. Publication in the journal is free of charge.

Man and Education. – 2025. – № 4 (85). – 280 p.

© Federal State University of Education, 2025.

# СОДЕРЖАНИЕ

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Диденко В.В., Стародубцев В.А.* Роль неформального образования и самообразования в реализации Стратегии развития образования в Российской Федерации. . . . . 8
- Гомзякова Н.Ю.* Развитие кадрового педагогического потенциала ветеранов специальной военной операции в процессе взаимодействия с факультетами безопасности жизнедеятельности. . . . . 19
- Щавелева Е.Н., Толстых О.М., Гращенкова Г.Н.* Социально-психологические и педагогические проявления поведения студентов в цифровой образовательной среде. . . . . 28
- Кузнецов П.М., Синогина Е.С., Метлина А.Е.* Подготовка педагогов профессионального обучения в сфере экomenеджмента и экобезопасности: модель и перспективы. . . . . 42

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

- Горшкова В.В.* Методологические ориентиры новых парадигмальных характеристик педагогического мышления. . . . . 55
- Набойченко Е.С., Серкова-Холмская Е.А.* Модель формирования репродуктивной культуры поведения в студенческой среде: психолого-педагогический аспект. . . . . 64
- Алексашина И.Ю., Муштавинская Е.А.* Современные модели педагогического сопровождения профессионального развития педагогов в ракурсе андрагогического подхода. . . 73
- Фомина Н.А., Кутьева Ю.Н.* Влияние особенностей эмоционально-волевой сферы личности студентов на формирование интернет-зависимости. . . . . 83
- Попов В.С.* Развитие учебной самостоятельности студентов в контексте подготовки к чемпионату по профессиональному мастерству «Профессионалы». . . . . 91
- Жданов А. В., Мищуриц А.В., Тряпцын А. В.* Исследование ценностно-смысловых компетенций будущих педагогов. . . . . 100
- Мухлаева Т.В., Королева Е.Г.* Самоэффективность педагогов и удовлетворённость профессиональной деятельностью как предикторы развития её мотивации. . . . . 112

## ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

- Балакирева Э.В., Бражник Е.И., Веселова Е.К.* Воспитательный потенциал преподавателя вуза в условиях цифровизации профессиональной подготовки будущих педагогов. . . . 121
- Дидковская В.Г., Цирульников А.М., Титова Е.В., Александрова Н.В.* От обучения грамоте к обучению коммуникации: анализ сочинения петровской эпохи «Юности честное зеркало». . . . . 132
- Кривых С.В.* Рефлексивное воспитание: модели и критериальное обоснование результативности. . . . . 143
- Ковалёв П.А.* Психологическая безопасность детей в детских оздоровительных лагерях. . 155
- Аллахвердиева Л.М.* Актуальные аспекты формирования культуры безопасности жизнедеятельности у детей и подростков в современных условиях. . . . . 164
- Моштаков А.А.* Сопровождение как педагогический механизм профессионально-личностного развития специалиста в условиях производственно-образовательного кластера. . . . . 171
- Проконенко Н.М.* Образовательная среда как фактор девиантного эскапического поведения подростков. . . . . 178
- Лебедев Д.В.* Современные представления о профессиональном патриотизме учащихся старших классов. . . . . 190

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

<i>Широколобова А.Г., Гавриков А.Л., Монахова Л.Ю.</i> Социокультурные тренды становления цифровой дидактики. . . . .	197
<i>Хабльева С.Р.</i> Влияние цифровой среды на формирование ценностей у школьников. . . . .	207
<i>Морозов Ю.А.</i> Особенности социально-воспитательных практик в кадетском образовании. . . . .	219
<i>Саулембекова Г.С.</i> Экосистемный подход в управлении образованием: компаративное исследование. . . . .	226
<i>Ежикова М.Н.</i> Анализ ключевых категорий семейного образования: от теоретического осмысления к определению базовых понятий. . . . .	234

## ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

<i>Беловецкая Л.Э.</i> Специфика реализации технологий инклюзивного обучения в профессиональной языковой подготовке учителей английского языка в Индии. . . . .	244
---	-----

## НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ

<i>Геращенко С.А.</i> Стратегические ориентиры построения дорожной карты как фундаментального командного управленческого инструмента. . . . .	258
---	-----

# CONTENTS

## MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

- Didenko V. V., Starodubtsev V. A.* The role of non-formal and self-education in implementation of the Strategy for education development in the Russian Federation. . . . . 8
- Gomzyakova N. Yu.* Development of pedagogical potential of veterans of special military operation in the process of interaction with faculties of life safety. . . . . 19
- Shchhaveleva E. N., Tolstykh O. M., Grashchenkova G. N.* Social, psychological and pedagogical manifestations of students' behaviour in digital educational environment. . . . . 28
- Kuznetsov P. M., Sinogina E. S., Metlina A. E.* Training of professional education teachers in eco-management and eco-safety: model and prospects. . . . . 42

## LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

- Gorshkova V. V.* Methodological guidelines for new paradigmatic characteristics of pedagogical thinking. . . . . 55
- Naboychenko E. S., Serkova-Kholmetskaya E. A.* Model for the formation of a reproductive culture of behavior in the student environment: psychological and pedagogical aspect. . . . . 64
- Aleksashina I. Yu., Mushtavinskaya E. A.* Contemporary models of pedagogical support for teachers' professional development through the lens of andragogical approach. . . . . 73
- Fomina N. A., Kutuyova Yu. N.* Influence of emotional-volitional characteristics of students' personality on development of Internet addiction. . . . . 83
- Popov V. S.* Developing students' learning autonomy in the context of preparing for professional skills championship "Professionals". . . . . 91
- Zhdanov A. V., Mishchuris A. V., Tryapitsyn A. V.* Study of value-semantic competencies of future teachers. . . . . 100
- Mukhlaeva T. V., Koroleva E. G.* Teachers' self-efficacy and satisfaction with the professional activities as predictors of their motivation development. . . . . 112

## EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

- Balakireva E. V., Brazhnik E. I., Veselova E. K.* Educational potential of a university teacher in the context of digitalization of future teachers professional training. . . . . 121
- Didkovskaya V. G., Tsurulnikov A. M., Titova E. V., Alexandrova N. V.* From literacy teaching to communication teaching. Analysis of Petrovsky era essay "The Honest Mirror of Youth". . . . . 132
- Krivykh S. V.* Reflexive education: models and criteria-based justification of effectiveness. . . . . 142
- Kovalev P. A.* Psychological safety of children in children's health camps. . . . . 155
- Allahverdiyeva L. M.* Actual aspects of forming children and adolescents' life safety culture in modern conditions. . . . . 164
- Moshtakov A. A.* Support as a pedagogical mechanism for the professional and personal development of a specialist in the conditions of an industrial and educational cluster. . . . . 171
- Prokopenko N. M.* Educational environment as a factor of adolescents' deviant escapist behavior. . . . . 178
- Lebedev D. V.* Contemporary concepts of high school students on professional patriotism. . . . . 190

## EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

- Shirokolobova A. G., Gavrikov A. L., Monakhova L. Yu.* Sociocultural trends in the development of digital education. . . . . 197
- Khablieva S. R.* Influence of digital environment on formation of schoolchildren values. . . . . 207

<i>Morozov Y. A.</i> Features of social and educational practices in cadet education. . . . .	219
<i>Saulembekova G. S.</i> Ecosystem approach in education management: comparative study. . . .	226
<i>Ezhikova M. N.</i> Analysis of key categories in family education: from theoretical understanding to defining basic concepts. . . . .	234

### FOREIGN EXPERIENCE

<i>Belovetskaia L. E.</i> Specifics of implementing inclusive learning technologies in professional language training of English teachers in India. . . . .	244
---	-----

### SCIENTIFIC CONCEPTS AND INNOVATIVE PROJECTS

<i>Gerashchenko S. A.</i> Strategic guidelines for developing a roadmap as a fundamental team management tool. . . . .	258
--	-----

# СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 387

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-8-18

## РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И САМООБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Диденко В. В. <sup>1</sup>✉, Стародубцев В. А. <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Томск, Российская Федерация

<sup>2</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Российская Федерация

<sup>1</sup>✉ [v.v.didenko@bk.ru](mailto:v.v.didenko@bk.ru), <https://orcid.org/0009-0003-3861-8084>

<sup>2</sup> [starodubtsev\\_v\\_a@tspu.ru](mailto:starodubtsev_v_a@tspu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4915-3596>

Статья поступила в редакцию 19.09.2025  
Одобрена после рецензирования 02.10.2025  
Принята к публикации 22.10.2025

**Аннотация.** Принятие «Стратегии развития образования в РФ на период до 2036 года с перспективой до 2040 года» ставит вопросы соответствующего развития личностных и профессиональных качеств работников образования с тем, чтобы они были субъектами реализации намеченной стратегии, а не формальными исполнителями. В статье рассматривается связь процессов самообразования и воспитания с непрерывным образованием в течение жизни посредством неформального и информального образования. Актуальность работы связана с разработкой стратегии развития образования в нашей стране, сфокусированной приоритетно на совершенствовании системы академического (формального) образования, тогда как большую часть профессиональных компетенций человек получает в процессе последующего самообразования и саморазвития в течение жизни. Целью работы является рассмотрение путей неформального образования и воспитания работников образовательных организаций в условиях принятия Стратегии развития образования в нашей стране. В основу положена идея объединения академического, неформального образования и самообразования в течение жизни. Обсуждаются возможные направления неформального образования и самообразования в течение всей жизни с периодической сертификацией уполномоченными органами. Представлен цикл реновации знаний в течение жизни, объединяющий неформальное образование, самообразование и повышение квалификации в академических образовательных организациях. С учётом этого рассмотрен ряд концепций, имеющих значение для формирования патриотичной и социально ответственной личности. Принцип воспитания средствами преподаваемой дисциплины предложен в качестве базовой основы программы воспитательной работы в вузе.

**Ключевые слова:** стратегия образования, обучение в течение жизни, неформальное образование, самообразование, роль идеологии в воспитании.

**Для цитирования:** Диденко В. В., Стародубцев В. А. Роль неформального образования и самообразования в реализации Стратегии развития образования в Российской Федерации // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.8–18. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-8-18>

Original article

## THE ROLE OF NON-FORMAL AND SELF-EDUCATION IN IMPLEMENTATION OF THE STRATEGY FOR EDUCATION DEVELOPMENT IN THE RUSSIAN FEDERATION

V. Didenko <sup>1</sup>✉, V. Starodubtsev <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Tomsk Regional Institute for Advanced Training and Retraining of Educators, Tomsk, Russian Federation

<sup>1</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

<sup>1</sup>✉ [v.v.didenko@bk.ru](mailto:v.v.didenko@bk.ru), <https://orcid.org/0009-0003-3861-8084>

<sup>2</sup> [starodubtsev\\_v\\_a@tspu.ru](mailto:starodubtsev_v_a@tspu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4915-3596>

*The article was submitted on 19.09.2025*

*Approved after review on 02.10.2025*

*Accepted for publication on 22.10.2025*

**Abstract.** The adoption of the “Strategy for the Development of Education in the Russian Federation for the Period up to 2036 with a Perspective until 2040” raises the issues of appropriate development of personal and professional qualities of educators so that they are the subjects of the implementation of the planned strategy, and not formal executors. The article discusses the relationship between the processes of self-education and upbringing and lifelong learning through non-formal and informal education. The relevance of the work is related to the ongoing development of a strategy for the development of education in our country, which is focused on improving the system of academic (formal) education, while most of the professional competencies a person receives in the process of subsequent self-education and self-development throughout life. The purpose of the work is to consider the role of non-formal education and upbringing of the country population in the context of the adoption of the Strategy for the development of education in our country. It is based on the idea to construct formation of conformal education as a synthesis of academic and non-formal education (self-education). The novelty lies in the discussion of possible directions of self-education throughout life with periodic certification by authorized bodies and the need to resist negative ideologies and concepts in the process of educating new generations of students. With this in mind, a number of concepts and ideological provisions related to the formation of a patriotic and socially responsible personality are considered. A conformal cycle of lifelong knowledge renovation is presented, combining informal self-education and advanced training in academic educational institutions. The principle of education by means of the discipline taught is considered as the basic basis of interdisciplinary communication.

**Keywords:** education strategy, lifelong learning, self-education, non-formal education, role of ideology in upbringing.

**For citation:** Didenko, V. V. and Starodubtsev, V. A. (2025). The role of non-formal and self-education in implementation of the Strategy for education development in the Russian Federation. In: *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 8–18 (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-8-18>

## Введение

Советом Федерации Федерального Собрания Российской Федерации инициирована разработка Стратегии развития образования на период до 2036 г. с перспективой до 2040 г. (от 14 апреля, № 49-СФ): «Стратегические направления развития образования в условиях современных вызовов обусловлены необходимостью обеспечения технологического лидерства и устойчивого роста экономики Российской Федерации, изменением структуры современного мирового порядка, стремительным развитием технологий, в том числе искусственного интеллекта, цифровизацией различных сфер жизнедеятельности, а также ухудшением демографической ситуации»<sup>1</sup>. Проект Стратегии охватывает 14 направлений, в число которых входят высшее образование, дополнительное профессиональное образование, воспитание гармонично развитой личности и другие. Нет сомнений, что Стратегия будет сформулирована и нормативно закреплена. Первоочередные задачи организационного, технологического и методологического планов будут определены в Стратегии развития и модернизации системы высшего образования в ведущих вузах страны с 2026 г., массовый запуск новой системы образования начнётся с 2027 года<sup>2</sup>. Но это не означает завершённость процесса дальнейшего её совершенствования в различных аспектах – экономических, технологических, идеологических и педагогических.

Стратегия развития образования, по нашему мнению, должна учитывать в своём содержании не только период получения потребителями академического (формального) образования, но и последующий период обучения (самообразования) в те-

чение всей жизни, периода актуализации профессиональных и личностных компетенций, развития способностей, мировоззрения, субъектности [1–5]. Имеются исследования, показывающие, что в трудовой деятельности специалистов разных профессий только 20% занимает формальное образование и 80% достигается в неформальном образовании и самообразовании [1]. Таким образом, возникает определённая недооценка самообразования в подготовке и в профессиональной деятельности педагогов. Аналогичным образом имеется, по нашему мнению, недостаточная оценка роли воспитания за пределами системы формального образования. В работе осуществлён анализ роли самообразования и неформального образования в современных условиях.

## Материалы и методы

Материалом исследования служат публикации в печатных изданиях и интернете в области непрерывного образования в течение жизни, формального, неформального и информального образования, включая процессы самообразования. Использован контекстно-семантический анализ содержания информации, моделирование цикла реновации знаний в течение жизни, рассмотрен ряд концепций и идейных положений, имеющих отношение к формированию патриотичной и социально ответственной личности.

## Результаты и обсуждение

### Функциональная связь самообразования, неформального и информального образования

Образовательные инновации (методические, технологические, организационные) возникают у педагогов как результат творческого единства повседневной работы, самообразования и саморазвития после окончания вуза. Следовательно, обеспечение устойчивого развития системы образования требует обращения к истокам рождения инноваций – базовому фундаментальному образованию (школа, СУЗ, ВУЗ) и самообразованию в последующей

<sup>1</sup> О стратегических направлениях развития образования в Российской Федерации в условиях современных вызовов. // Совет Федерации: [сайт]. URL: <http://council.gov.ru/activity/documents/165012/> (дата обращения: 11.07.2025).

<sup>2</sup> Раскрыты сроки массового запуска новой системы образования в России. // Лента.ру: [сайт]. URL: <https://lenta.ru/news/2025/07/11/raskryty-sroki-massovogo-zapusk-a-novoy-sistemy-obrazovaniya-v-rossii/> (дата обращения 11.07.2025).

жизни. Самообразование, неформальное образование и информальное образование человека относятся к процессу приобретения им знаний или навыков собственными усилиями и ресурсами, опираясь на любые средства обучения, которые человек использует самостоятельно<sup>3</sup>. Ответственность за своё обучение, личностное и профессиональное развитие является определяющим, субъектным фактором в самообразовании. Существенна современная тенденция в педагогике делегировать ответственность за результат обучения субъекту образовательного процесса и включать самостоятельную деятельность обучающихся по поиску и усвоению знаний в программы подготовки кадров [6]. Ключевыми характеристиками самообразования являются: индивидуальное целеполагание; добровольность; гибкость (может проходить в общественных центрах, на рабочих местах или дома); акцент скорее на навыках, чем на академических знаниях; центральной частью процесса обучения является саморефлексия.

В поддержке процесса самообразования позитивную роль играют федеральные порталы «Российское образование» и «Моё образование», сайты профессиональных сообществ (реестр включает 25 федеральных и 245 региональных сообществ<sup>4</sup>), отдельных педагогов (сайт Г. О. Аствацатурова<sup>5</sup> и др.). Для неформального образования предназначены, например, массовые открытые онлайн-курсы (МООК), число которых на отечественном портале открытого образования превышает 1400 курсов. Издательства «Портал образования», «Педразвитие» и некоторые другие проводят Всероссийские конкурсы и/или онлайн-тестирование учителей, воспитателей, педагогов для самопроверки и

получения подтверждающего документа для процедуры аттестации педагогических работников.

Большими возможностями в самообразовании и неформальном образовании обладает искусственный интеллект [7; 8]. Актуальной социальной миссией университетов становится их участие в разработке виртуальных агентов с искусственным интеллектом, предназначенных для обеспечения потребностей индивидуальных образовательных треков не только в стенах «альма матер», но и за её пределами. Так, в Московском городском педагогическом университете созданы виртуальные ассистенты «Аспирант Ушинского» и «Аспирант Выготского» [9]. Поддержка вузами самообразования за пределами их академических обязательств (формального образования) может осуществляться также путём предоставления открытого доступа (или на коммерческой основе) документальных видеозаписей лекций преподавателей ведущих университетов или трансляций таких лекций в режиме онлайн по подписке, возможно без выдачи документов, подтверждающих просмотр. В период пандемии технология трансляции лекций на различных платформах видеоконференций была успешно использована многими образовательными организациями<sup>6</sup>. Это послужило информационным обеспечением профессионального самообразования со стороны учреждений формального образования. В определённой мере это будет затрагивать и машинное обучение искусственного интеллекта.

В работе [6] показана целевая и процедурная конгруэнтность неформального образования и самообразования и возможность более широкого включения режима самообразования в традиционный учебный процесс. Отмечено, что культурное, технологическое, когнитивное и эмоциональное самообразование мотивируется внутренними потребностями личности,

<sup>3</sup> Boileau T. Informal learning. Lifelong Learning in the 21st Century. URL: [https://www.researchgate.net/publication/320188478\\_Informal\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/320188478_Informal_Learning). (дата обращения 13.07.2025).

<sup>4</sup> Реестр профессиональных педагогических сообществ России: [сайт]. URL : <https://profsoobshestvo.ru/>. (дата обращения 13.07.2025).

<sup>5</sup> Дидактор: [сайт]. <http://didaktor.ru/>. (дата обращения 23.07.2025).

<sup>6</sup> Практика дистанционного образования, в том числе в условиях пандемии. // НИУ ВШЭ: [сайт]. URL : [https://ioe.hse.ru/school\\_distant](https://ioe.hse.ru/school_distant). дата обращения 25.07.2025).

тогда как неформальное образование может иметь внешние стимулы, связанные с профессиональной деятельностью. Для педагогов это, например, требование участия в методических и научно-практических семинарах и конференциях. Аналогичным стимулом служат проводимые на муниципальном, региональном и федеральном уровнях конкурсы профессионального мастерства. Самообразование повышает потенциал педагога «для себя», неформальное образование формирует потенциал «для других», оно включают в себя сочетание индивидуального и группового обучения и поощряет людей учиться друг у друга [10; 11].

Возможной формой нормативной фиксации достижений процесса самообразования и неформального образования индивида может быть подсистема нормативной образовательной аттестации (сертификации), предоставляемой общественными или государственными учреждениями, в первую очередь – организациями переподготовки и повышения квалификации кадров и общественным профессиональным ассоциациям с государственным участием. В частности, автономная некоммерческая организация «Научно-образовательный центр педагогических проектов»<sup>7</sup>, портал Росконкурс<sup>8</sup> и ФГОС ОНЛАЙН<sup>9</sup> выдают дипломы прохождения аттестации, которые соответствуют требованиям ФГОС и аттестации педагогических работников. Срок действия таких возобновляемых аттестатов, дипломов, удостоверений должен носить, по нашему мнению, ограниченный период актуальности, в зависимости от конкретной области профессиональной деятельности и развития технологической базы. Создание государственной системы сертификации достижений самообразова-

ния и неформального образования позволит сделать процессы самообразования в определённой мере регулируруемыми. В ряде научных работ отмечается необходимость создания Национальной системы квалификаций как «инструмента согласования спроса на квалификации работников со стороны рынка труда и предложения квалификации со стороны системы образования и обучения» [10; 12].

Очевидно, что должна быть организационная и методическая поддержка такой аттестации в рамках университетов и учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров образовательными программами, курсами, стажировками и штатом квалифицированных преподавателей (мастеров производственного обучения и др.) Подобного рода система образовательной сертификации должна быть согласована с профессиональными объединениями общественного и государственного характера, определяющими критерии и уровни не только образовательной сертификации, но и своего рода служащими табелями о рангах, принимаемыми работодателями. В общем случае участие вузов в создании федеральной системы сертификаций профессиональных компетенций явится одной из сторон реализации четвёртой миссии<sup>10</sup> университетов России.

Общий цикл продолжения образования в течении жизни может быть представлен как совмещение формального образования на курсах повышения квалификации уполномоченных государственных организаций и неформального образования и самообразования с использованием сетевых технологий и социальных сетей интернета (рис. 1).

Информационно-коммуникационная среда служит общим контекстом образовательной деятельности. На рисунке 1 мы обозначили как НФО самообразование и информальное образование, считая фор-

<sup>7</sup> Педагогическая академия современного образования: [сайт]. <https://педакадемия.рф/конкурсы-педагогического-мастерства/?ysclid=me2grphgalr695773822>. (дата обращения 23.07.2025).

<sup>8</sup> Росконкурс: [сайт]. <https://roskonkursy.ru/> (дата обращения 23.07.2025).

<sup>9</sup> ФГОС ОНЛАЙН: [сайт]. <https://fgosonline.ru/konkursy/>. (дата обращения 23.07.2025).

<sup>10</sup> Skillbox: [сайт]. <https://skillbox.ru/media/education/tsitata-nedeli-o-novoy-chetyvertoy-missii-universitetov/>. (дата обращения 23.07.2025).

мальным образованием курсы повышения квалификации (КПК), организованные уполномоченными образовательными организациями министерств просвещения и науки и образования. Корпоративные и другие КПК негосударственной принадлежности считаем входящими в категорию неформального образования. В реализации курсов повышения квалификации, как и в неформальном образовании, также используют возрастающие возможности и средства сетевых технологий, КПК всё больше «погружаются» в сетевую коммуникационную среду (рис. 1). По окончании очередного курса повышения квалификации в удостоверениях могут быть определены сертификационные уровни: тьютор – куратор контента интернета – эксперт или иные подобные им дефиниции, отражающие достигнутые результаты.

Подготовку и проведение конкурсов профессионального мастерства также следует отнести к непрерывному образованию участников. Положения о конкурсах профессионального мастерства, разработанные организациями управления образования и образовательными организациями (Минпросвещения России, АНО «Россия – страна возможностей», органи-

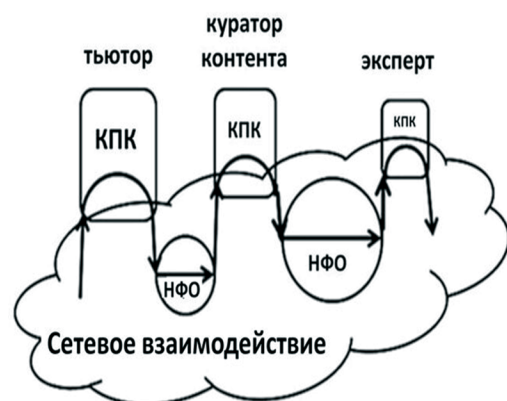


Рис. 1/ Fig. 1

**Модель последовательного сочетания формального и неформального образования в течение жизни/ The model of sequential combination of formal and non-formal lifelong learning**

зации общего, профессионального образования, органы исполнительной власти), являются ориентировочной основой для самообразовательной деятельности и неформального образования потенциальных участников в контексте развития государственной политики в сфере образования.

Объём неформального образования в течение жизни будет возрастать по мере роста компетенции самообразования и взаимодействия субъекта образования с социальными сетями и сервисами искусственного интеллекта, что отражено в модели кругами возрастающего диаметра. Соответственно будет уменьшаться потребность в курсах формального образования. Фактическое количество циклов реновации знаний–компетенций определяется в течении профессиональной деятельности индивидуально, в зависимости от многих конкретных условий. Многие курсы повышения квалификации предоставляют работникам образования доступ к инструментам и технологиям, которые трудно использовать в режиме индивидуального самообразования (виртуальная и дополненная реальность, групповое взаимодействие, компьютерное моделирование и др.). Теоретической основой обеспечения цикла реновации компетенций в течение жизни явится сочетание принципов андрагогики<sup>11</sup> и эвтагогики [13].

При этом в основу многих краткосрочных КПК закладывается принцип освещения основных актуальных трендов, тенденций, практик, в которые слушателям предлагается углубиться самостоятельно. И лишь немногие участники курсов этому совету следуют, начиная, не погружаясь глубоко в методологию и содержание, внедрять новые знания повсеместно и не системно, что не приводит к ожидаемым результатам. Решением данной проблемы может быть пересмотр подходов к формированию содержания КПК: разработка программы повышения квалификации, направленной на внедрение и применение какого-либо ключевого, действен-

<sup>11</sup>Змеёв С. И. Основы андрагогики: учебное пособие для вузов. М.: Флинта. 2019. 157 с.

ного инструмента или развития одной из важных компетенций, но на более глубоком уровне.

### **Непрерывное воспитание человека в реализации стратегии развития образования**

Проблема воспитания и развития личности в системе образования имеет фундаментальный характер и может обсуждаться в рамках разработки Доктрины образования человека в РФ, инициированной А. В. Хуторским<sup>12</sup>. В Доктрине должна быть затронута государственная политика в области идеологии как основы теории и практики воспитания новых поколений страны. Эта политика реализуется в принятии в России таких национальных проектов как «Образование», «Кадры», «Молодёжь и дети». Последний проект включает 9 федеральных проектов: «Мы вместе», «Педагоги и наставники», «Университеты для поколения лидеров» и другие. В этой связи необходим обзор существующей в современном мире совокупности идеологий и концепций с целью определения ценностных установок, приоритетных для системы образования. В этой связи раскроем кратко содержание некоторых концепций, отмечая позитивные и негативные положения для сферы образования в течение жизни.

В рамках экзистенциальной концепции цивилизация представляется как совокупность индивидуальных путей самоопределения и самореализации, формирующих общую картину общественного прогресса<sup>13</sup>. Среди основных положений концепции отметим следующие:

– Уникальность и индивидуальность человека. Человек свободен выбирать свою

судьбу и путь развития. Эта свобода налагает на него ответственность за свои поступки и их последствия.

– Этическая ответственность и рефлексия. Важнейшей задачей человечества становится постоянное самопознание и рефлексия над смыслом жизни и предназначением. Это позволяет человеку осмысленно подходить к своему существованию и развитию общества.

– Творческое начало. Человеческая природа обладает творческим потенциалом, позволяющим создавать новые формы культуры, искусства и науки. Этот творческий импульс движет развитием цивилизации и обеспечивает её прогресс.

– Важность личного опыта, внутреннего мира и объективного восприятия реальности. Внешний мир не имеет предзаданного смысла и человек должен сам создавать смысл своей жизни. Осознание собственной свободы и ответственности может вызывать тревогу и чувство одиночества (риск атомизации личности).

Экзистенциальная концепция в образовании делает акцент на развитии личности, включая её ценности, убеждения и личный опыт так, что приведённые позитивные положения могут быть общей основой программы воспитания человека<sup>14</sup>.

Концепция фамилизма (от англ. family) формируется в настоящее время на принципах семейноцентричности<sup>15</sup>, исключения противопоставления между работой/карьерой и семьёй, осознанного родительства. Она включает культуру отцовства, закладывая ценность и значимость роли отца в воспитании ребёнка, а также исключение насилия в семейных отношениях. Эта концепция отражена в пред-

<sup>12</sup>Доктрина образования человека в РФ [Электронный ресурс] // Андрей В. Хуторской: [сайт]. <https://khutorskoy.ru/be/2014/1219/index.htm>. (дата обращения 23.07.2025).

<sup>13</sup>Existentialism in Education: Cultivating Critical Thinking and Personal Growth. Available at: <https://pgsd.binus.ac.id/2023/03/03/existentialism-in-education-cultivating-critical-thinking-and-personal-growth/#:~:text=In%20conclusion%2C%20existentialism%20is%20a,responsibility%20for%20their%20own%20learning>. (дата обращения 29.07.2025).

<sup>14</sup>Рожков М.И. Концепция экзистенциального подхода к воспитанию Человека. // ЯГПУ им.К.Д.Ушинского: [сайт]. <https://news.yspu.org/wp-content/uploads/sites/9/2016/09/Rozhkov-Kontseptsiya.pdf>. (дата обращения: 23.07.2025).

<sup>15</sup>В России появится стандарт «семейноцентричности». // Парламентская газета: [сайт]. <https://www.pnp.ru/social/v-rossii-poyavitsya-standart-semeynocentrchnosti.html>. (дата обращения: 23.07.2025).

ложении Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина о создании «Корпоративного демографического стандарта для университетов России»<sup>16</sup> – «Будущее за образованными людьми, которым под силу гармонично сочетать карьеру и создание семьи». Это положение отвечает целям национального проекта «Семья»<sup>17</sup>.

Концепции технократизма и практицизма имеют в общем случае как позитивные, так и негативные стороны. Положительная сторона связана с подготовкой специалистов, обладающих глубокими знаниями и умениями в области технологий и инженерии, делается акцент на применении теоретических знаний в реальных условиях, что является основой системы дуального образования в ряде стран [14; 15]. Появляется возможность приобрести реальный опыт работы, сокращающий адаптационный период после окончания учебного заведения. Однако данные подходы в образовании имеют ряд недостатков. Это ограниченность внимания исключительно техническими дисциплинами; риск превращения образовательного процесса в конвейер подготовки узких специалистов, недостаточно подготовленных к решению комплексных междисциплинарных задач; возможное подавление креативности и критического мышления учащихся, привыкших следовать строгим инструкциям и правилам; усиление давления на студентов, вынужденных соответствовать требованиям работодателей, пренебрегая собственными интересами.

Концепции лидерства, агентности, разумного эгоизма рассмотрены в работе [16; 17] с точки зрения формирования субъектности выпускников образовательных ор-

ганизаций. Агентность личности означает «способность личности выйти за пределы устоявшейся повседневной практики, проявить готовность к преобразованию и преодолению рамок своих профессиональных возможностей» [18]. В частности, агентность педагога может проявляться в безвозмездном предоставлении пользователям глобальной информационной сети своих онлайн-курсов, презентаций, видеозаписей и публикаций, используя блогосферу, платформы Skillshare, OpenMoodle и другие шеринг-сервисы. Лидерство дополняет атрибуты агентности пассионарностью как способностью увлекать других своими идеями и образом деятельности. Лидерская позиция укрепляется образованием и воспитанием.

Концепция патриотизма является многоаспектной, содержащей идеологический, педагогический и другие аспекты и должна реализовываться комплексно, с учётом возрастных, гендерных, социальных, национальных и образовательных характеристик тех субъектов, на которых концепция ориентирована. Обобщающая идея, на наш взгляд, определена здесь девизом «Россия – страна возможностей», выражающим идею личностного и гражданского развития каждого.

В Стратегии развития образования следует учитывать как позитивные стороны приведённых концепций, так и возможные риски. В целом, духовно-нравственное, патриотическое и интеллектуальное воспитание, становление национальных идентичностей в РФ должно вестись в контексте естественно-научного, гуманитарного, социального образования; этического и семейного воспитания, что представляет сложную, комплексную задачу для педагогов, родителей, сотрудников государственных организаций. Принцип воспитания средствами преподаваемой дисциплины должен рассматриваться в организации учебного процесса в качестве базовой основы межпредметной связи. Для педагогов это означает имманентное включение аспектов воспитания в содержание учебных дисциплин всех уровней

<sup>16</sup>Платформа национальной демографической инициативы: [сайт]. <https://xn--4-8sbfmapaac8an3bhagrbi1u.xn--p1ai/>. (дата обращения: 23.07.2025).

<sup>17</sup>Опубликован экспертный доклад о мерах, способствующих совмещению семьи и карьеры. // Национальные приоритеты: [сайт]. <https://xn--80aapamcavoccigmpc9ab4d0fkj.xn--p1ai/news/opublikovan-ekspertnyy-doklad-o-merakh-sposobstvuyushchikh-sovmeshcheniyu-semi-i-karery/>. (дата обращения: 03.08.2025).

образования, что обеспечит целостность и последовательность образовательного процесса. Это будет соответствовать программе академического лидерства страны, направленной на сохранение и развитие интеллектуального суверенитета и создание образовательной экосистемы, интегрирующей гуманитарные, технические и естественно-научные знания<sup>18</sup>.

Актуальность проектирования такой организации воспитательной работы подтверждена принятыми поправками в Закон «Об образовании в РФ», согласно которым в общих образовательных программах должны быть рабочие программы воспитания и календарные планы воспитательной работы. По нашему мнению, такая рабочая программа должна носить междисциплинарный характер. Для выработки идейной основы воспитания патриотичной и социально ответственной личности представляется необходимым базироваться не только на приведённых позитивных идейных положениях, но также критически рассматривать в содержании преподаваемой дисциплины положения негативных идеологий и концепций, формируя готовность обучаемых противостоять им в повседневной, профессиональной и социальной деятельности.

### Заключение

Современный мир характеризуется появлением возможностей для продуцирования новых идей, подходов и технологий, социальных институтов, способов адаптации к меняющимся условиям. Так проявляется процесс становления новой реальности – социальной, экономической, политической.

В таких условиях миссия образования должна учитывать существующую социальную и технико-экономическую среду, в которой система образования развивается. По нашему мнению, она должна объединять регулируемое формальное образова-

ние с неформальным и самообразованием в течение жизни. Самообразование, направленное на формирование профессиональных компетенций, должно сочетаться с воспитанием духовно-нравственных ценностей и гражданской ответственности. Воспитание, в свою очередь, создаёт мотивацию к самообразованию и формирует навыки самостоятельного обучения. Таким образом, самообразование и воспитание взаимосвязаны и дополняют друг друга.

При этом идеи и ценности воспитания личности не могут ограничиваться областью только формального образования (деятельности организаций Минпросвещения и Минобрнауки). Они должны стать прерогативой также для организаций просветительской и культурной деятельности (Министерства культуры РФ, Росмолодёжи, Минцифры и других ведомств). Возникает необходимость координации деятельности государственных органов в воспитании граждан страны. Механизм и процедуры координации работы государственных ведомств по созданию многомерного и целостного воспитательного пространства нуждаются в разработке экспертами. В частности, в Томской области создан Межведомственный координационный совет по патриотическому воспитанию для организации межведомственного взаимодействия в процессе работы над законопроектом «О патриотическом воспитании граждан»<sup>19</sup>.

Поддержка и развитие таких организаций, как Роспатриотцентр, Российское общество «Знание» и др. будет способствовать самообразованию, неформальному и информальному образованию различных слоёв социума, служить развитию их способности эффективно взаимодействовать в изменяющемся мире.

<sup>18</sup>Программа «Приоритет-2030». // Минобрнауки России: [сайт]. <https://minobrnauki.gov.ru/action/project/2030/> (дата обращения: 23.07.2025).

<sup>19</sup>В Томской области выстраивают единую систему патриотического воспитания // Администрация Томской области: [сайт]. <https://tomsk.gov.ru/news/front/view?id=156100andysclid=mgehmumh438703867>. (дата обращения: 23.07.2025).

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Cross, J. (2007) *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer/Wiley, 482 p.
2. Bartlett L. and Bajaj M. (2015) Non-formal bilingual education // *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, pp. 428–446.
3. Смирнова С. И., Отвиновская Л. А. Информальное образование как инновационный формат непрерывного педагогического образования // *Инновационное развитие профессионального образования*. 2023. № 4 (40). С. 112–121.
4. Бабаева Э. С. Неформальное образование и его психолого-педагогические аспекты // *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты*. 2016. № 25. С. 38–47.
5. Жирякова Н. В. Неформальное образование как средство формирования профессиональных компетенций // *Молодой учёный*. 2023. № 23 (470). С. 583–585.
6. Стародубцев В. А., Исаева Е. В., Лобаненко О. Б. Самообразование в повышении квалификации преподавателей вузов // *Научно-педагогическое образование. (Pedagogical Review)*. 2025. Вып.1 (59). С. 74–84. DOI:10.23951/2307-6127-2025-1-74-84.
7. Сысоев П. В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько современные студенты готовы к новым возможностям обучения // *Высшее образование в России*. 2025. Т. 34. № 2. С. 51–71. DOI:10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71.
8. Бруссард М. Искусственный интеллект: Пределы возможного. М.: Альпина Диджитал, 2018. 362 с.
9. Ананин Д. П., Комаров Р. В., Реморенко И. М. «Когда честно – хорошо, для подражания – плохо»: стратегии использования генеративного искусственного интеллекта в российском вузе. // *Высшее образование в России*. 2025. Т. 34. № 2. С. 31–50. DOI:10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50/.
10. Букина Н. Н. Развитие государственной системы неформального образования взрослых в России // *Человек и образование*. 2010. № 1. С. 56–61.
11. Коптева Г. О самообразовании // *Научное наследие*. 2020. № 53-4. С. 52–54.
12. Кичерова М. Н., Муслимова Е.О. Неформальное образование на современном этапе: экспертное мнение // *Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования*. 2020. Том 6. № 1 (21). С. 64-85. DOI: 10.21684/2411-7897-2020-6-1-64-85.
13. Саргсян А. С. Принципы и особенности развития эвтагогики как области педагогической науки // *Человек и образование*. 2014. № 3 (40). С. 111–116.
14. Есенина Е. Ю. Дуальное обучение: возможности, ограничения, условия и практика использования // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2015. № 8. С. 16–18.
15. Гаффаров Ф. Х., Хикматуллаева Д. А. Преимущества дуальной системы обучения для производства и в образовательных организациях // *Вестник науки*. 2019. № 11(20). С. 37–41.
16. Нерадовская О. Р., Стародубцев В. А. Агентность педагога как показатель развития лидерского потенциала // *Сибирский педагогический журнал*. 2024. № 1. С. 114–122. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2401.11>
17. Обухов А. С., Керша Ю. Д., Самодерженков А. Н. Шкала агентности: разработка, апробация, психометрический анализ качества и оценка валидности // *Мир психологии. Научно-методический журнал*. 2024. № 4. С. 59–77.
18. Ефимова Г. З. Вовлечённость научно-педагогических работников в практики профессионального развития // *Высшее образование в России*. 2024. Т. 33. № 10. С. 36–59. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59.

## REFERENCES

1. Cross, J. (2007). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer/Wiley.
2. Bartlett, L. and Bajaj, M. (2015). Non-formal bilingual education. In: *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 428-446.
3. Smirnova, S. I. and Otvinovskaya, L. A. (2023) Informal education as an innovative format of continuous teacher education. In: *Innovative Development of Vocational Education*, no. 4 (40), 112–121. (In Russ.)
4. Babaeva, E. S. (2016). Non-formal education and its psychological and pedagogical aspects. In: *Fundamental and Applied Research: Problems and Results*, no. 25, 38–47. (In Russ.)
5. Zhiryakova, N. V. (2023). Non-formal education as a means of forming professional competencies. In: *Young Scientist*, no. 23 (470), 583–585. (In Russ.)

6. Starodubtsev, V. A., Isaeva, E. V. and Lobanenko, O. B. (2025). Self-education in advanced training of university teachers. In: *Pedagogical Review*, no. 1 (59), 74–84. DOI:10.23951/2307-6127-2025-1-74-84. (In Russ.)
7. Sysoev, P. V. (2025). Personalized learning based on artificial intelligence technologies: how ready modern students are for new learning opportunities. In: *Higher Education in Russia*, vol. 34, no. 2, 51–71. DOI:10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71. (In Russ.)
8. Broussard, M. (2018). *Artificial Intelligence: The Limits of the Possible*. Moscow: Alpina Digital. (In Russ.)
9. Ananin, D. P., Komarov, R. V. and Remorenko, I. M. (2025). “When it’s honest it’s good, it’s bad to follow”: Strategies for using generative artificial intelligence in a Russian university. In: *Higher Education in Russia*, vol. 34, no. 2, 31–50. DOI:10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50/ (in Russ.)
10. Bukina, N. N. (2010). Development of the state system of non-formal education of adults in Russia. In: *Man and Education*, no. 1, 56–61. (In Russ.)
11. Kopteva, G. (2020). About self-education. In: *Scientific Heritage*, no. 53-4, 52–54.
12. Kicherova, M.N. and Muslimova, E.O. (2020). Non-formal education at the present stage: Expert opinion. In: *Tyumen State University Bulletin. Socio-economic and Legal Research*, vol. 6, no. 1 (21), 64–85. DOI: 10.21684/2411-7897-2020-6-1-64-85. (In Russ.)
13. Sargsyan, A. S. (2014). Principles and features of the development of eutagogy as a field of pedagogical science. In: *Man and Education*, no. 3 (40), 111–116. (In Russ.)
14. Esenina, E. Yu. (2015). Dual education: possibilities, limitations, conditions and practice of use. In: *Vocational Education and the Labor Market*, no. 8, 16–18. (in Russ.)
15. Gaffarov, F. Kh. and Hikmatullaeva, D. A. (2019). Advantages of the dual training system for production and in educational organizations. In: *Science Bulletin*, no. 11(20), 37–41. (In Russ.)
16. Neradovskaya, O. R. and Starodubtsev, V. A. (2024). Teacher’s agency as an indicator of leadership potential development. In: *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, 114–122. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2401.11> (In Russ.)
17. Obukhov, A. S., Kersha, Y. D. and Samoderzhenkov, A. N. (2024). Agency scale: development, testing, psychometric quality analysis and validity assessment. In: *The World of Psychology. Scientific and Methodological Journal*, no. 4, 59–77. (In Russ.)
18. Efimova, G. Z. (2024). Involvement of scientific and pedagogical workers in the practice of professional development. In: *Higher Education in Russia*, vol. 33, no. 10, 36–59. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59. (In Russ.)

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Диденко Вера Валентиновна – старший преподаватель Центра управления образованием Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Томск  
ORCID: 0009-0003-3861-8084; e-mail: [v.v.didenko@bk.ru](mailto:v.v.didenko@bk.ru)

Стародубцев Вячеслав Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления образованием Томского государственного педагогического университета, Томск  
ORCID: 0000-0003-4915-35962; e-mail: [starodubtsev\\_v\\_a@tspu.ru](mailto:starodubtsev_v_a@tspu.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Vera Valentinovna Didenko – Senior lecturer of the Center for Education Management of the Tomsk Regional Institute for Advanced Training and Retraining of Educators, Tomsk

ORCID: 0009-0003-3861-8084; e-mail: [v.v.didenko@bk.ru](mailto:v.v.didenko@bk.ru)

Vyacheslav Alexeyevich Starodubtsev – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Education Management of Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

ORCID: 0000-0003-4915-35962; e-mail: [starodubtsev\\_v\\_a@tspu.ru](mailto:starodubtsev_v_a@tspu.ru)

**Вклад авторов:** все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**

Научная статья

УДК 37.08

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-19-27

## РАЗВИТИЕ КАДРОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ВЕТЕРАНОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ФАКУЛЬТЕТАМИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гомзякова Н. Ю.

Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация  
n.gomziakova@guppros.ru, <https://orcid.org/0009-0002-7663-2779>

Статья поступила в редакцию 04.11.2025  
Одобрена после рецензирования 12.11.2025  
Принята к публикации 13.12.2025

**Аннотация.** Статья посвящена ресурсным возможностям факультетов безопасности жизнедеятельности педагогических университетов в области развития кадрового педагогического потенциала ветеранов специальной военной операции. Проведён анализ нормативно-правовых документов, обобщены теоретические материалы и данные практического опыта работы. Раскрыта роль факультетов безопасности жизнедеятельности педагогических факультетов в реализации кадрового педагогического потенциала ветеранов специальной военной операции по следующим направлениям: участие в патриотическом воспитании студенческой молодёжи, в обучении студентов – будущих преподавателей дисциплины «Основы безопасности и защиты Родины», оказание консультативной помощи профессорско-преподавательскому составу факультетов по узкоспециализированным вопросам военной направленности.

**Финансирование:** Работа выполнена в рамках реализации государственного задания в соответствии с приказом Минпросвещения России от 03.09.2025 г. N 645 «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 объёма их финансового обеспечения на 2025 год» Федеральным государственным образовательным автономным учреждением высшего образования «Государственный университет просвещения» (регистрационный номер 125092910904-0).

**Ключевые слова:** подготовка педагогических кадров, ветераны и участники специальной военной операции, реабилитация ветеранов специальной военной операции, факультеты безопасности жизнедеятельности.

**Для цитирования:** Гомзякова Н. Ю. Развитие кадрового педагогического потенциала ветеранов специальной военной операции в процессе взаимодействия с факультетами безопасности жизнедеятельности // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.19–27. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-19-27>

Original article

## DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL POTENTIAL OF VETERANS OF SPECIAL MILITARY OPERATION IN THE PROCESS OF INTERACTION WITH FACULTIES OF LIFE SAFETY

*N. Gomzyakova*

*Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation  
n.gomziakova@guppros.ru, <https://orcid.org/0009-0002-7663-2779>*

*The article was submitted on 04.11.2025*

*Approved after review on 12.11.2025*

*Accepted for publication on 13.12.2025*

**Abstract.** The article describes the resource capabilities of the life safety faculties of pedagogical universities in the field of developing the pedagogical potential of veterans of a special military operation. The analysis of regulatory documents was carried out, theoretical materials and practical experience of work were summarized. The article reveals the role of the faculties of life safety of pedagogical faculties in realizing the pedagogical potential of veterans of a special military operation in the following areas: participation in the patriotic education of students, participation in the training of students – future teachers of the discipline “Fundamentals of security and defense of the Motherland”; providing advisory assistance to faculty members on highly specialized military issues.

**Financing:** The work was carried out as part of the implementation of the state assignment in accordance with Order No. 645 of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 03/09/2025 “On the inclusion in the state assignments for 2025 and for the planning period of 2026 and 2027 of the institutions subordinate to the Ministry of Education of the Russian Federation to carry out applied and fundamental scientific research and establish the amount of their financial support for 2025” by the Federal the State educational autonomous institution of higher education “Federal State University of Education” (No.125092910904-0).

**Keywords:** training of teaching staff, veterans and participants of a special military operation, rehabilitation of veterans of a special military operation, faculties of life safety.

**For citation:** Gomzyakova, N. Yu. (2025) Development of pedagogical potential of veterans of special military operation in the process of interaction with faculties of life safety. In: *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 19–27 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-19-27>

### Введение

Современный этап развития образования требует повышения эффективности работы с детьми и молодёжью в области основ безопасности и защиты Родины, а также патриотического воспитания. Ветераны специальной военной операции обладают опытом в сфере безопасности и защиты Родины, многие из них – педагогическим потенциалом, который, в том числе, может быть реализован при организации их включения в деятельность фа-

культетов безопасности жизнедеятельности педагогических университетов.

Анализ литературы по проблеме исследования показывает, что в литературных источниках представлены публикации, в которых характеризуются различные аспекты, связанные с профессиональной деятельностью и сопровождением ветеранов специальной военной операции: раскрыты механизмы их социального сопровождения (Гаркуша С.Н., Цивилева А.Е. и др.), аспекты комплексной реабили-

тации (Бонкало Т.И., Кокорева М.Е., Миненко К.О., Миненко А.О., Сергеева О.В., Фокин В.А. и др.), технологии и программы социальной реабилитации (Бурмистров Д.А., Юров А.В. и др.), аспекты профессиональной подготовки (Гирфанова А.Р. и др.) и переподготовки (Бондюков И.В., Рябцев А.В., Старовойтова Ж.А., Мелина С.И. и др.), участия в обучении и воспитании молодёжи (Кикнадзе В.Г. и др.). Однако проблема реализации кадрового педагогического потенциала ветеранов специальной военной операции изучена недостаточно, не описан и не раскрыт ресурсный потенциал факультетов безопасности жизнедеятельности в решении рассматриваемой проблемы. При этом значимо, чтобы она решалась эффективно, обеспечивая успешную ресоциализацию ветеранов специальной военной операции и способствуя достижению целевых ориентиров обучения и воспитания детей и молодёжи в области основ безопасности и защиты Родины. Таким образом, практический интерес представляет изучение возможностей факультетов безопасности жизнедеятельности педагогических университетов в области реализации педагогического потенциала ветеранов специальной военной операции.

Факультеты безопасности жизнедеятельности представлены в структуре университетов как самостоятельные структурные единицы или как объединённые с другими факультетами. Задача деятельности факультетов – подготовка педагогических кадров – преподавателей общеобразовательного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» (до 01.09.2024 г. – «Основы безопасности жизнедеятельности»). Дисциплине «Основы безопасности и защиты Родины» принадлежит одна из главных ролей в формировании гражданских и патриотических качеств подрастающего поколения [1]. Целью уроков данной предметной области является воспитание у обучающихся патриотизма, получение ими знаний по основам безопасности, обучение умению ориентироваться в чрезвычайных ситуа-

циях, навыкам оказания первой помощи [2]. Содержание обновлённого предмета направлено на формирование у школьников готовности к исполнению долга по защите Отечества. При разработке образовательной программы высшего образования и организации учебного процесса факультеты руководствуются требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

В связи с тем, что основной задачей деятельности факультетов безопасности жизнедеятельности является подготовка студентов к профессиональной педагогической деятельности в области основ безопасности и защиты Родины [3], необходимо, чтобы у них были сформированы профессионально значимые компетенции – знания, умения и навыки, которые они способны применять для решения учебно-воспитательных и смежных с ними задач. За период функционирования факультетами накоплен значительный опыт учебной, научной, воспитательной работы со студентами в области безопасности жизнедеятельности. В 2024 году данная предметная область претерпела модернизацию: изменилось название школьного предмета, было обновлено его содержание – включён тематический модуль, посвящённый основам военной подготовки и направленный на создание у обучающихся готовности к исполнению долга по защите Отечества. Соответствующие изменения произошли и в содержании деятельности факультетов безопасности жизнедеятельности: модернизировались профильные учебные программы, реализуются программы подготовки, предполагающие обучение студентов по двум профилям подготовки. Подобные изменения стали ответом на вызовы современности, откликом на события и тенденции, ставшие следствием специальной военной операции, отразившиеся в государственной политике, реализуемой на современном этапе, в том числе в сфере образования. Появилась необходимость в подготовке педагогических кадров для предметной области «Основы безопасности и защиты Родины», отвечающей со-

временным требованиям, в поиске путей совершенствования их профессиональной подготовки.

Одним из таких путей может являться привлечение к работе со студентами ветеранов специальной военной операции, многие из которых обладают педагогическим потенциалом в области основ безопасности и защиты Родины [4]. Наличие указанного потенциала обусловлено несколькими обстоятельствами. Значительная часть участников специальной военной операции, возвращающихся к мирной жизни, находятся на этапе профессионального самоопределения: они продолжают прежнюю профессиональную деятельность или осуществляют поиск новой для себя сферы деятельности, в том числе в области педагогики. Интерес к данной области вызван стремлением ветеранов специальной военной операции передать имеющиеся у них знания и умения молодому поколению, способствовать патриотическому воспитанию детей и молодёжи. Ветераны специальной военной операции служат примером приверженности истинным традиционным духовно-нравственным ценностям, любви к Отечеству. Их служение – значимый и убедительный образец как для детей, так и для молодёжи.

Ветераны специальной военной операции в условиях педагогической сферы выбирают для себя различные специализации. Наиболее востребованными оказываются два направления – патриотическое воспитание детей и молодёжи и педагогическая деятельность в области основ безопасности и защиты Родины. Для того чтобы овладеть необходимыми компетенциями, ветераны специальной военной операции проходят профильное профессиональное обучение или курсы переподготовки, которые должны реализовываться с учётом специально созданных психолого-педагогических условий, отвечающих образовательным потребностям студентов и слушателей программ переподготовки из числа ветеранов специальной военной операции [5].

Взаимодействие факультетов безопасности с ветеранами специальной военной операции может способствовать развитию имеющегося у них кадрового педагогического потенциала, их ресоциализации, профессиональной реабилитации, а также достижению целевых ориентиров подготовки педагогических кадров – будущих преподавателей предмета «Основы безопасности и защиты Родины».

### **Результаты исследования**

Ветераны специальной военной операции могут быть привлечены к работе на факультетах безопасности жизнедеятельности педагогических университетов для решения следующих групп задач: консультирование профессорско-преподавательского состава факультета по вопросам, связанным с техническими и узкоспециализированными компонентами дисциплин из области основ военной подготовки; участие в военно-патриотическом, патриотическом воспитании студенческой молодёжи; преподавание учебных дисциплин (или их практического компонента); участие в тематических мастер-классах, различных внеучебных мероприятиях для студентов; участие в научно-практических мероприятиях факультета. Отметим, что в работе с молодёжью могут быть задействованы только те, кто не имеет противопоказаний для выполнения педагогической деятельности. Рассмотрим указанные группы задач более подробно.

Консультирование профессорско-преподавательского состава факультета по вопросам, связанным с техническими и узкоспециализированными компонентами. В связи с тем, что в 2024 году была проведена модернизация учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», изменения потребовались и в отношении учебных программ и дисциплин, изучаемых на факультетах безопасности жизнедеятельности при подготовке преподавателей уже обновлённого предмета «Основы безопасности и защиты Родины». В структуре школьного предмета появился модуль, связанный с изучением компо-

нентов начальной военной подготовки, где первоочередную роль играет компонент практической подготовки [6], а также контекстное обучение [7]. В учебные программы всех факультетов педагогических университетов была введена дисциплина «Основы военной подготовки», к учебному процессу стали привлекаться преподаватели из числа военных специалистов. Также появились двухпрофильные программы подготовки, где один из профилей имеет военную направленность (например, связан с основами применения беспилотных летательных аппаратов).

Военно-патриотическое воспитание является стратегически значимой работой, осуществляемой в педагогических университетах. В соответствии с приказами №121 от 22.02.2018 г.<sup>1</sup> и №125 от 22.02.2018 г.<sup>2</sup> в пункте «Требования к кадровым условиям реализации программы» реализация программы обеспечивается педагогическими работниками организации, а также лицами на других условиях. Указанные требования позволяют привлекать ветеранов специальной военной операции к преподавательской работе или реализации её элементов. Принятие соответствующего решения может быть делегировано руководству факультета с учётом реализации индивидуального подхода, конкретных характеристик и задач производственной ситуации. Ветераны специальной военной операции могут подключаться к преподавательской работе на уровне проведения практических занятий или элементов в рамках совместной деятельности с основным преподавателем. Также, с учётом того, что к экзаменационным мероприятиям привлекаются работодатели, практики из образовательных организаций, к

участию в экзаменационных процедурах могут быть привлечены ветераны специальной военной операции, например, для оценки сформированности у выпускников технических компетенций из области изучаемых и профессионально значимых компонентов военных знаний.

Реализация программ бакалавриата может осуществляться образовательной организацией как самостоятельно, так и посредством сетевой формы. Данное положение является обоснованием возможности взаимодействия факультетов с внешними профильными организациями, в частности Ассоциацией ветеранов специальной военной операции, Фондом «Защитники Отечества», например, по вопросам подбора кадров для взаимодействия с факультетами. Вилейто Т.В., Серебряная В.А. [8] выделяют в структуре культуры безопасности когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностный, операционно-деятельностный компоненты [8], рассмотрим преимущества работы ветеранов специальной военной операции со студентами в контексте данных структурных блоков.

Когнитивный компонент связан с терминологией из области основ безопасности и защиты Родины. Рассматриваемая предметная область после модернизации содержит значительное число новых терминов и понятий, в том числе узкоспециализированных, заимствованных из военной сферы, причём её современного этапа развития, характеризующегося высоким уровнем технологичности. Таким образом, участники реальных боевых действий имеют не только непосредственный военный опыт, но и владеют современными военными знаниями, терминологическим аппаратом. Данная компетенция – существенное преимущество специалистов из числа ветеранов специальной военной операции.

Эмоционально-волевой компонент предполагает активизацию эмоционально окрашенного отношения к ведению безопасного образа жизни, формирование волевой устойчивости к преодолению

<sup>1</sup> ФГОС 44.03.05 Педагогическое образование. [Электронный ресурс] // ФГОС: [сайт]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profiljami-podgotovki-125/> (дата обращения: 04.11.2025).

<sup>2</sup> ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование. [Электронный ресурс] // ФГОС: [сайт]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profiljami-podgotovki-125/> (дата обращения: 04.11.2025).

нию трудностей и сложных жизненных ситуаций. Ветераны специальной военной операции, делясь опытом со студенческой молодёжью в процессе учебных занятий и тематических бесед, оказываются способны затронуть эмоционально-волевую сферу молодёжи, вызвать эмоциональный отклик, пробудить интерес к профессионально значимым аспектам, что в совокупности составляет первый этап овладения любимыми знаниями и служит интериоризированным основанием дальнейшей деятельности студентов по овладению соответствующими умениями и навыками.

С предыдущим компонентом тесно связан следующий – мотивационно-потребностный, который предполагает ценностное отношение к сфере безопасности и защиты Родины, сформированность положительной мотивации к соблюдению правил безопасного поведения и исполнению долга по защите Отечества. Общаясь с ветеранами специальной военной операции, студенты получают возможность познакомиться с понятием «патриотизм» не на уровне абстракции, а на конкретных реальных примерах. Участники реальных боевых действий, как никто другой, знают ценность жизни, являются свидетелями ситуаций, когда жизнь человека обрывалась в одну секунду, в том числе по незнанию или из-за недостаточного владения техникой безопасности. Ряд правил безопасности, актуальных в контексте военных условий, значимы и для гражданской жизни. Кроме того, в связи с современными событиями, когда риски и военные угрозы являются не гипотетическими, а реальными, возрастает значимость владения соответствующими правилами безопасности. Для студентов факультетов безопасности жизнедеятельности сформированность рассматриваемого компонента имеет особое значение, т.к. им предстоит формировать соответствующие качества и компетенции у обучающихся и воспитанников.

Операционно-деятельностный компонент предполагает функции контроля и самоконтроля, осознанность соблюдения правил безопасности, наличие практиче-

ских умений. Ветераны специальной военной операции являются носителями уникальных практических навыков, значимых для реализации задач подготовки современных преподавателей основ безопасности и защиты Родины (управление БПЛА, аспекты основ военной подготовки, тактическая медицинская помощь и др.). Это уникальные компетенции, которые могут внести неоценимый вклад в содержание профессиональной подготовки будущих педагогических кадров.

Аналогичные компоненты значимы и в контексте военно-патриотического воспитания обучающихся, в том числе являясь задачами педагогической деятельности преподавателя основ безопасности и защиты Родины. Роль взаимодействия ветеранов специальной военной операции со студентами – будущими преподавателями невозможно переоценить. В процессе такого взаимодействия на этапе студенчества будущие педагоги также имеют возможность установить необходимые деловые профессиональные контакты, получить практические представления о механизмах взаимодействия с военно-патриотическими клубами и организациями. Данный опыт будет чрезвычайно полезен на этапе осуществления педагогической деятельности.

На современном этапе граждане РФ живут в обстановке, когда подростки сталкиваются с военной тематикой: при просмотре гаджетов, телевизора, рекламных щитов на улицах и т.д. Поэтому важно, чтобы воспитательные мероприятия в школе носили не милитаризированный, а гуманистический характер [2]. Выдерживание баланса между военной и гражданской тематикой – важная задача как для ветеранов специальной военной операции, участвующих в педагогической работе со студенческой аудиторией, так и преподавателей основ безопасности и защиты Родины на этапе работы со школьниками.

Факультет безопасности жизнедеятельности реализует широкий спектр внеучебных задач с участием профессорско-преподавательского состава и студентов. Ветераны специальной военной операции

также могут участвовать в подобной работе. Факультеты участвуют в проектной и грантовой деятельности в сфере безопасности и основ военной подготовки, ветераны специальной военной операции могут участвовать в ней в качестве экспертов и приглашённых специалистов. Целесообразно их задействование и в профориентационной работе, в ходе которой, например, они на профессиональном уровне могут продемонстрировать практические приёмы управления БПЛА, работы с оружием, проводить профильные мастер-классы для абитуриентов, демонстрируя практические составляющие, которые студенты изучают в ходе учебного процесса.

### **Обсуждение и применение результатов**

Многие из числа ветеранов специальной военной операции обладают кадровым педагогическим потенциалом, который может быть реализован в различных формах, на разных уровнях образования, в том числе, на факультетах безопасности жизнедеятельности педагогических университетов.

Для этого на факультетах должны быть созданы соответствующие условия: руководящий и профессорско-преподавательский состав должен быть готов к взаимодействию с ветеранами специальной военной операции, в том числе, имеющими инвалидность, знать, в чём состоит их педагогический потенциал, ориентироваться в организационных механизмах привлечения ветеранов специальной военной операции к работе со студентами [9].

Наиболее значимым и первоочередным условием работы в структуре деятельности факультетов должна быть сформированность с учётом актуальных профессионально значимых дефицитов соответствующей готовности у ветеранов специальной военной операции к реализации задач работы со студентами [10]. Прежде всего, они не должны иметь противопоказаний к занятию педагогической деятельностью, иметь интерес и сформированную мотивацию к работе со студентами, а также к профессиональному развитию в данной области

деятельности. Значимо, чтобы у ветеранов специальной военной операции были сформированы коммуникативные навыки для общения с молодёжью в контексте решения педагогических задач, целесообразно наличие представлений из области преподавательской работы в условиях профессионального обучения, а также специфики деятельности преподавателя предмета «Основы безопасности и защиты Родины». Возникает вопрос о необходимости специального обучения ветеранов специальной военной операции. Такое обучение может быть организовано на основе тематических курсов для ветеранов специальной военной операции, быть направлено на преподавание основ работы со студенческой молодёжью с учётом специфики учебного профиля – педагогического направления в области преподавания предмета «Основы безопасности и защиты Родины».

Для оказания консультативной помощи могут привлекаться ветераны специальной военной операции, находящиеся в госпиталях. Включение в подобную деятельность стало бы для них значимой мерой поддержки.

Рассматриваемые формы сотрудничества могут представлять интерес для ветеранов специальной военной операции, проходящих курсы переподготовки в области преподавания предмета «Основы безопасности и защиты Родины». Взаимодействие со студентами факультетов безопасности жизнедеятельности может позволить им более глубоко изучить аспекты профессиональной деятельности преподавателя «Основ безопасности и защиты Родины».

Педагогические университеты, в структуре которых функционируют факультеты безопасности жизнедеятельности, способны создать условия для реализации педагогического потенциала ветеранов специальной военной операции, деятельность которых может быть интегрирована в содержание учебной, воспитательной, просветительской работы со студентами – будущими педагогами, а также предусматривать консультативное взаимодействие

с профессорско-преподавательским составом факультета. Основание возможности рассматриваемой интеграции опосредованно представлено в нормативно-правовых документах, регламентирующих деятельность факультетов. Обращает на себя внимание тот факт, что воспитательная и просветительская деятельность ветеранов специальной военной операции может быть связана не только с составляющими военного характера, но и иметь более широкий охват тем и аспектов, имеющих аксиологическое значение. Участие в учебной работе может предусматривать как несистемную интеграцию в форме приглашения ветеранов на отдельные занятия со студентами, так и иметь характер постоянной преподавательской работы с учётом предшествующей подготовки, что определяет задачу разработки содержания дополнительных профессиональных программ для ветеранов специальной военной операции перед системой образования как актуальную и востребованную. Ключевой педагогический ресурс ветеранов специальной военной операции состоит в наличии компетенций и опыта, которые чрезвычайно необходимы в кон-

тексте практической подготовки студентов – будущих преподавателей «Основ безопасности и защиты Родины», а также в ценностно-смысловом ресурсе, который определяется не только тем, что ветераны являются носителями традиционных духовно-нравственных ценностей и могут транслировать их студентам, но и самим фактом их интеграции в образовательную систему, что является уникальным воспитательным феноменом. Совокупность выявленных характеристик делает задачу развития кадрового педагогического потенциала ветеранов специальной военной операции в процессе взаимодействия с факультетами безопасности жизнедеятельности целесообразной и перспективной.

Таким образом, факультеты безопасности жизнедеятельности своей деятельностью могут способствовать реализации кадрового педагогического потенциала ветеранов специальной военной операции при условии их целенаправленного и организованного включения в работу и взаимодействия с профессорско-преподавательским составом и со студентами – будущими преподавателями учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины».

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Вилейто Т. В., Серебряный А. А. Организация работы военно-патриотической направленности в системе основного и дополнительного образования с обучающимися 8–9-х классов // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика. Казань: Молодой учёный, 2023. 37 с.
2. Губанов В. М. «Основы безопасности и защиты Родины»: альтернатива основам безопасности жизнедеятельности или ответ на вызов безопасности России? // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика. Казань: Молодой учёный, 2023. 57 с.
3. Михайлов Л.А., Михайлов А.Л., Беспамятных Т.А. и др. Технологии обеспечения безопасности (информационной, экологической, экономической): учеб-метод. комплекс. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. 184 с.
4. Старовойтова Ж.А., Рябцев А.В. Опыт реализации дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки участников СВО // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-4. С. 385–389.
5. Лебедева М.Е., Привалова Е.П. Психолого-педагогические условия организации образовательного процесса в ВУЗе для ветеранов специальной военной операции // Педагогика и психология: Академический журнал. 2025. №2 (9). С.41–46.
6. Прокофьева Е. А. Особенности проведения занятий в курсе обучения НВП на современном этапе развития образования в области безопасности жизнедеятельности // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика. Казань: Молодой учёный, 2023. С. 163–167.
7. Соломин В. П., Станкевич П. В. Структура образования в области безопасности жизнедеятельности в новых образовательных реалиях // Современное образование в области безопасности

- жизнедеятельности: теория, методика, практика. Казань: Молодой учёный, 2023. С. 4–6.
8. Вилейто Т. В., Серебряная В. А. Организация внеурочной деятельности по формированию культуры безопасности у обучающихся 8–9-х классов (из опыта работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья) // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика. Казань: Молодой учёный, 2023. С. 33–36.
  9. Дарган А.А., Сальникова О.Д. Потребность лиц с инвалидностью, приобретённой во время участия в специальной военной операции, в получении профессионального образования и профессиональной переподготовке // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2024. № 5 (104). С.130–138.
  10. Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В. Социально-педагогическое сопровождение ветеранов и участников специальной военной операции в просветительской деятельности с детьми и молодёжью (на примере проекта «Педагогическая мастерская») // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Том 10. Выпуск 5. С.611–618.

#### REFERENCES

1. Vileito, T. V. and Serebryany, A. A. (2023). Organization of work of military-patriotic orientation in the system of basic and additional education with students of the 8th-9th grades. In: *Modern education in the field of life safety: Theory, methodology, practice*. Kazan. (In Russ.)
2. Gubanov, V. M. (2023). Fundamentals of homeland security and defense: An alternative to fundamentals of life safety or a response to the challenge of Russia's security? *Modern education in the field of life safety: Theory, methodology, practice*. Kazan. (In Russ.)
3. Mikhailov, L.A., Mikhailov, A.L. and Bespamyatnykh, T.A., et al. (2007). *Technologies for Ensuring Security (Information, Environmental, and Economic)*. SPb: Herzen Russian State Pedagogical University. (In Russ.)
4. Starovoytova, Zh.A. and Ryabtsev, A.V. (2024). Experience in Implementing Additional Professional Programs for Professional Retraining of Participants in the Special Military Operation. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no.85-4, 385–389. (In Russ.)
5. Lebedeva, M. E. and Privalova, E. P. (2025). Psychological and pedagogical conditions for organizing the educational process at a university for veterans of special military operations. In: *Pedagogy and Psychology: Academic Journal*, no 2(9), 41–46. (In Russ.)
6. Prokofieva, E. A. (2023). Features of conducting classes in the NVP training course at the current stage of development of life safety education. *Modern education in the field of life safety: Theory, methodology, practice*. Kazan. (In Russ.)
7. Solomin, V. P. and Stankevich, P. V. (2023). The structure of life safety education in the new educational realities. *Modern life safety education: Theory, methods, practice*. Kazan. (In Russ.)
8. Vileito, T. V. and Serebryanaya, V. A. (2023). Organization of extracurricular activities to form a culture of safety among students in grades 8–9 (from the experience of working with students with disabilities). *Modern education in the field of life safety: Theory, methodology, practice*. Kazan. (In Russ.)
9. Dargan, A. A. and Salnikova, O. D. (2024). The need for persons with disabilities acquired during participation in a special military operation to receive professional education and retraining. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, no. 5(104), 130–138. (In Russ.)
10. Guryanchik, V. N. and Makeeva T. V. (2025) Social and pedagogical support for veterans and participants of special military operations in educational activities with children and youth (on the example of the pedagogical workshop project). *Pedagogy. Issues of Theory and Practice*, vol.10, no.5, 611–618. (In Russ.)

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Гомзякова Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и методики обучения, заместитель декана по научной работе факультета безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Москва  
ORCID: 0009-0002-7663-2779; e-mail: n.gomziakova@guppros.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Natalia Yuriyevna Gomzyakova – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Department of Life Safety and Teaching Methods, Deputy Dean for Research, Faculty of Life Safety, State University of Education, Moscow  
ORCID: 0009-0002-7663-2779; e-mail: n.gomziakova@guppros.ru

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-28-41

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Щавелева Е. Н.<sup>1</sup>✉, Толстых О. М.<sup>2</sup>, Гращенкова Г. Н.<sup>3</sup>

<sup>1-3</sup> Университет науки и технологий МИСИС, Москва, Российская Федерация

<sup>1</sup>✉ e.schaveleva@misis.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3720-9225>

<sup>2</sup> o.m.tolstykh@misis.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7444-8500>

<sup>3</sup> graschenkova.gn@misis.ru, <https://orcid.org/0009-0001-1413-7775>

Статья поступила в редакцию 06.10.2025  
Одобрена после рецензирования 22.10.2025  
Принята к публикации 29.10.2025

**Аннотация.** В последние 10–15 лет усилился запрос на цифровую трансформацию системы высшего образования. Степень вовлеченности в учебный процесс и качество усвоения материала в цифровой среде во многом обусловлены индивидуальными поведенческими особенностями обучающихся. Цель исследования – систематизировать компоненты поведения студентов в цифровой образовательной среде (ЦОС), определить поведенческие паттерны и их влияние на процесс обучения, а также предложить рекомендации к проектированию онлайн-курсов с учётом выявленных поведенческих особенностей. Анализ литературы позволил выявить пять компонентов поведения обучающихся: мотивационный, эмоциональный, социальный, волевой и когнитивный, а также определить факторы влияния цифровой среды на каждый из них. Эти данные были сопоставлены с результатами двух опросов студентов курса «Английский для инженеров» на платформе «Открытое образование» в середине и в конце курса (944 и 794 респондента соответственно). Опросы показали, что успешное завершение курса связано с развитым волевым компонентом – самоорганизацией и самодисциплиной студентов. Внешняя мотивация мало влияет на поведение, за исключением частоты выполнения заданий. Для обучения оптимален умеренный уровень новизны курса (31–70%). Таким образом, преподавателям, методистам и разработчикам курса следует сосредоточиться на формировании у обучающихся дисциплины и самоорганизации. Рекомендовано диверсифицировать формы заданий и типы подачи информации в соответствии с возможностями платформы, что смогло бы отвечать разнообразию индивидуальных характеристик обучающихся.

**Ключевые слова:** цифровая образовательная среда, цифровое поведение, поведенческая экономика, самоорганизация, дисциплина, мотивация.

**Для цитирования:** Щавелева Е. Н., Толстых О. М., Гращенкова Г. Н. Социально-психологические и педагогические проявления поведения студентов в цифровой образовательной среде // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С. 28–41, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-28-41>

Original article

## SOCIAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MANIFESTATIONS OF STUDENTS'S BEHAVIOUR IN DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© СС ВУ Щавелева Е. Н., Толстых О. М., Гращенкова Г. Н., 2025.

E. Shchhaveleva<sup>1</sup>✉, O. Tolstykh<sup>2</sup>, G. Grashchenkova<sup>3</sup>

<sup>1-3</sup> National University of Science and Technology «MISIS», Moscow, Russian Federation

<sup>1</sup>✉ e.schhaveleva@isis.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3720-9225>

<sup>2</sup> o.m.tolstykh@isis.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7444-8500>

<sup>3</sup> graschenkova.gn@isis.ru, <https://orcid.org/0009-0001-1413-7775>

The article was submitted on 06.10.2025

Approved after review on 22.10.2025

Accepted for publication on 29.10.2025

**Abstract.** Over the last 10-15 years demand for the digital transformation of higher education has grown. Individual behavioral characteristics play a crucial role in students' engagement and learning outcomes online. This study aims to systematize the components of learner digital behavior, identify key behavioral patterns, and provide recommendations for digital course design. Literature analysis identified five behavioral components: motivational, emotional, social, volitional, and cognitive, as well as digital factors influencing each. These insights were compared with the results of two surveys administered to students of the online course "English for Engineers" on the "Open Education" platform (944 and 794 participants at course midpoint and completion, respectively). Results indicate that extrinsic motivation has a limited influence on digital learning behaviors, while the volitional component – self-discipline and self-organization – is the most significant factor in successful course completion. The optimal proportion of course content novelty is 31%-70%. Based on these findings, it is recommended that educators and course designers prioritize developing students' self-discipline and organizational skills. Additionally, online platforms should be leveraged to diversify materials and assignments, better addressing individual learner needs.

**Keywords:** digital learning environment, digital behaviour, self-organisation, self-discipline, motivation.

**For citation:** Shchhaveleva, E. N., Tolstykh, O. M. and Grashchenkova, G. N. (2025) Social, psychological and pedagogical manifestations of students' behaviour in digital educational environment. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 28–41. (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-28-41>

## Введение

В последние несколько лет усилился запрос на цифровую трансформацию системы высшего образования, что подкреплено Распоряжением Правительства РФ от 16.11.2020 № 1836<sup>1</sup>. В результате образовательные учреждения стали активно развивать форматы смешанного обучения, требующие непрерывного использования цифровых образовательных сред (ЦОС). В ответ на такие изменения студенты вынуждены осваивать способы взаимодействия с новыми образовательными ресурсами. Однако, как показывает практика, степень вовлеченности в учебный процесс и качество усвоения материала в цифро-

вой среде во многом обусловлены индивидуальными поведенческими особенностями участников образовательного процесса. Зачастую поведение студентов иррационально: эмоции, социальные нормы, страх оценки, привычки и другие факторы оказывают значительное влияние на то, как они распределяют время и определяют последовательность выполнения заданий на образовательной платформе университета.

Вопросы поведения в цифровой среде изучаются как зарубежными [1; 2; 3] так и отечественными учёными [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14], однако, на наш взгляд, эти исследования рассматривают лишь отдельные аспекты поведения обучаемых в цифровом пространстве, что не даёт целостного представления о данном явлении. Есть основания полагать, что и у разработчиков учебных онлайн-курсов нет комплексного понима-

<sup>1</sup> Постановление Правительства РФ от 16.11.2020 № 1836 О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда» // Гарант: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/74922854> (дата обращения: 10.05.2025)

ния того, какие поведенческие паттерны и как влияют на эффективность образовательного процесса. Детальное исследование поведения позволит выявить закономерности, предположить возможные причины ухудшения успеваемости и спроектировать образовательные ресурсы, направленные на повышение учебных результатов.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы, опираясь на анализ существующих научных исследований, систематизировать компоненты поведения студентов в ЦОС, определить поведенческие паттерны и их влияние на процесс обучения, предложить рекомендации к проектированию онлайн-курсов с учётом выявленных поведенческих особенностей.

Поставленная цель исследования предполагает выполнение нескольких шагов, а, соответственно, решение следующих задач:

- опираясь на российский и зарубежный опыт, выделить компоненты поведения студентов в ЦОС;

- выявить поведенческие паттерны, которые влияют на поведение обучающихся в процессе их взаимодействия с цифровыми ресурсами;
- эмпирическим путём оценить уровень влияния паттернов на вовлечённость в учебный процесс;
- разработать рекомендации по проектированию онлайн-курсов с учётом выявленных поведенческих особенностей.

Теоретическая значимость работы заключается в формировании целостного подхода к изучению поведения обучаемых в ЦОС.

### **Цифровая образовательная среда**

Современное понимание цифровой образовательной среды выходит далеко за рамки систем управления обучением. В Постановлении Правительства РФ № 2040 от 07.12.2020 г. «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды»<sup>2</sup> ЦОС трактуется как

«совокупность условий для реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ независимо от места их нахождения». Однако, некоторые учёные дают более широкое определение ЦОС, выделяя такое её свойство как формирование «комплекса отношений в образовательной деятельности, способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, способов самореализации, выстраивания социальных отношений, нацеленных на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества» [15]. Г.И. Письменский уточняет, что ЦОС должна обеспечивать постоянное «информационное взаимодействие» всех участников образовательного процесса вне зависимости от их географического положения [16].

Авторы данного исследования разделяют мнение, что ЦОС не ограничивается формальными системами управления обучением учебных заведений и цифровыми образовательными ресурсами. Данное понятие может быть дополнено такими элементами как социальные сети, образовательные сервисы и приложения, чат-боты и инструменты искусственного интеллекта. Так, даже неформальное общение в мессенджерах и социальных сетях может выступать важным фактором влияния на учебную мотивацию и процесс обучения в целом. В условиях, когда информационного контента становится все больше, а доступ к нему зачастую неограничен, для педагогов и педагогических дизайнеров становится актуальным вопрос понимания факторов, влияющих на поведение студентов в цифровой среде.

### **Цифровое поведение как модель взаимодействия студентов с ЦОС**

С развитием цифровых технологий понятие «поведение» приобрело более широкую трактовку, включив в себя новые формы взаимодействия в цифровой среде.

<sup>2</sup> Постановление Правительства РФ от 07.12.2020 № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды». // Гарант: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74922819> (дата обращения: 10.05.2025)

В соответствии с этим появляется необходимость изучения паттернов и факторов, влияющих на поведение обучающихся в ЦОС. Например, Д. Кусс и М. Гриффитс, говоря о феномене «цифровой зависимости», когда пользователи испытывают сильную привязанность к социальным сетям, наряду с возрастающим количеством времени, проводимом онлайн, выделяют мотивационные и эмоциональные факторы, такие как страх упустить важные события (синдром упущенной возможности), преследование чувства признания в соцсетях, стремление к моментальному удовлетворению потребностей [1]. В конечном итоге, нарушенная саморегуляция и постоянная потребность проверять уведомления влияют на волевую и когнитивную составляющие поведения и снижают уровень внимания.

Опираясь на практику работы с обучающимися, Э.А. Круг, Н.В. Федюкова, А.И. Ермоченко указывают на тесную связь между интенсивностью использования цифровых устройств и эмоциональным состоянием пользователей [4]. Авторы рассматривают «цифровую зависимость» уже в более широком социально-образовательном контексте. По их мнению, низкий уровень осознанности при использовании гаджетов и онлайн-платформ приводит к негативным последствиям, вплоть до эмоциональной и когнитивной перегрузки.

Э.Ф. Зеер, Н.Г. Церковникова, В.С. Третьякова расширяют взгляд на поведение в ЦОС, обращая внимание, что цифровая социальная тревожность, иллюзия близости в соцсетях, а также размывание границ между учебной и личной жизнью оказывают прямое влияние на формирование личностной идентичности обучающихся [10]. Авторы подчёркивают, что в условиях ЦОС традиционные социальные роли претерпевают изменение, и студенту приходится одновременно ориентироваться и на академические требования, и на способы самопрезентации в меняющемся цифровом пространстве.

В работах Н.Н. Wilmer, L.E. Sherman, J.M. Chein рассматриваются когнитивные

последствия «привязанности к смартфону» [2]. Результаты исследования показывают, что даже при краткосрочной невозможности использовать телефон повышается уровень тревожности, а потребность непрерывно проверять уведомления мешает сосредоточиться. Аналогичные выводы делают и другие исследователи [6], называя это «подрывным вниманием» – когда постоянные отвлекающие сигналы снижают качество восприятия информации, что мешает формированию учебных навыков.

О.В. Флёров и О.Н. Кутайцева в своей работе рассматривают такой психолого-педагогический феномен как цифровое поведение [14]. Авторы проводят структурно-содержательный анализ, выделяя четыре ключевых аспекта поведения: ценностно-смысловой, мировоззренческий, когнитивный, мотивационно-целевой. Современный пользователь не только взаимодействует с сетевым контентом (поиск, потребление, обмен), но и формирует личностно обусловленные установки: осмысленность и целенаправленность в выборе ресурсов, степень глубины усвоения информации, а также готовность противостоять негативным явлениям (например, «цифровой зависимости» и «подрывному вниманию»). В совокупности эти аспекты отражают гуманитарные, социально-коммуникативные и педагогические измерения поведения, что позволяет увидеть, как студенты выстраивают взаимодействие с ЦОС.

В исследовании В.И. Панова и его коллег осуществлён анализ работ, посвящённых поведению подростков в ЦОС [12]. Авторы вводят понятия «информационное поведение» и «цифровое поведение» и уделяют внимание «цифровым следам» обучающихся, которые могут быть основой прогнозирования их дальнейших действий. Ю.С. Мурзина и В.П. Позняков, говоря о цифровой трансформации общества, указывают, что «цифровые следы» (лайки, посты, GPS-данные и т.п.) могут коррелировать с личностными чертами, позволяя прогнозировать особенности характера пользователей [11].

Д.А. Попова [13] подчёркивает, что в онлайн-взаимодействии цифровая личность формирует множество идентичностей. Автор указывает, что в силу того, что интернет-дискурс радикально меняет традиционные формы общения и социальную идентичность, необходимо изучать цифровое поведение с учётом языковых, социальных, психологических и технологических факторов.

Обобщая представленные исследования, можно заключить, что цифровое поведение формируется на стыке мотивационных, эмоциональных, социальных, волевых и

когнитивных процессов. Эти компоненты взаимосвязаны и проявляются в самых разных формах онлайн-взаимодействия.

Анализ исследований в области поведения в цифровой среде позволил выявить пятикомпонентную структуру поведения обучающихся, а также определить факторы влияния цифровой среды на каждый из них. Таблица 1 объединяет компоненты и факторы, демонстрируя взаимосвязь между ними.

Сформулированная модель (таблица 1), отражающая основные компоненты поведения и факторы цифровой среды, стала

Таблица 1/ Table 1

**Компоненты поведения и факторы, влияющие на поведенческие паттерны обучаемых в ЦОС / Behavioral components and factors influencing learners' behavioral patterns in the digital educational environment**

Источник: по данным автора.

Компоненты поведения				
Мотивационный	Эмоциональный	Социальный	Волевой	Когнитивный
<ul style="list-style-type: none"> <li>– мотивы</li> <li>– цели</li> <li>– связь цели с мотивом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– импрессия</li> <li>– экспрессия</li> <li>– физиология (например, эмоциональные качели имеют физиологическую динамику)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– индивид и личность</li> <li>– межличностные отношения</li> <li>– социальные роли</li> <li>– культурные нормы и ценности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– принятие решений</li> <li>– саморегуляция</li> <li>– произвольность</li> <li>– преодоление препятствий</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– восприятие</li> <li>– память</li> <li>– мышление</li> <li>– язык</li> <li>– метакогниция</li> </ul>
Факторы влияния цифровой среды				
<ul style="list-style-type: none"> <li>– цифровая зависимость (учебная цель есть, но данный фактор может перекрыть её реактивным мотивом)</li> <li>– синдром упущенной выгоды (влияет на мотивацию, делают ведущими цифровые стимулы)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– эмоциональные качели</li> <li>– эмоциональное выгорание</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– иллюзия близости</li> <li>– социальная тревожность</li> <li>– цифровая эмпатия</li> <li>– цифровая идентичность</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– цифровая прокрастинация</li> <li>– ограниченный ресурс самоконтроля</li> <li>– цифровая привычка</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– подрывное внимание</li> <li>– когнитивный стресс (информационная перегрузка)</li> <li>– когнитивные искажения (эффект эхо-камеры)</li> <li>– высокая скорость потребления информации</li> <li>– высокая скорость потребления информации</li> </ul>

теоретической основой для дальнейшего эмпирического исследования. В следующем разделе представлены методологические аспекты проведённого опроса, описанного ниже.

### Методология исследования

В 2023 г. было проведено исследование – опрос, целью которого было выявление особенностей поведения студентов в рамках обучения в онлайн-формате.

В качестве среды обучения была выбрана появившаяся в 2015 году образовательная платформа «Открытое образование», которая предлагает курсы многих известных российских университетов. Для студентов некоторых вузов эти курсы являются обязательными для получения зачёта по дисциплине. Платформа предоставляет возможность сочетать следующие элементы курса:

- просмотр обучающих видео,
- интегрированные презентации,
- чтение конспектов,
- выполнение текущих тестов на проверку понимания услышанного/ прочитанного,
- выполнение контрольных тестов.

Для исследования был выбран курс «Английский для инженеров», т.к. автор курса является одновременно и автором данной статьи. В онлайн-курс «Английский для инженеров» были включены два опроса: опрос 1 – в середине курса, опрос 2 – в конце курса.

Основными исследуемыми характеристиками опроса 1 послужили:

- цель и мотивация прохождения данного курса,
- частотность выполнения заданий,
- элементы курса, влияющие позитивно и негативно,
- степень новизны информации,
- влияние новизны и сложности курса,
- наличие отвлекающих факторов при выполнении заданий на курсе,
- наличие стратегий и тактик при работе с курсом.

Опрос 2 посвящён выявлению динамики работы с заданиями и общей рефлексии,

он включал в себя вопросы, направленные на выявление:

- изменения динамики прохождения курса,
- элементов курса, которые бы учащиеся хотели внедрить в курс,
- причин изучения курса.

В таблице 2 можно проследить вопросы и их соответствие компонентам цифрового поведения.

В опросе 1 приняло участие 944 человека, в опросе 2 – 794 человека. К сожалению, не представляется возможность изучить причины непрохождения второго опроса: студенты могли как не дойти до конца курса, так и пропустить выполнение этого задания.

### Результаты

Первый вопрос о причинах прохождения курса касался мотивационного компонента поведения и позволил выделить две группы обучающихся: с внешней мотивацией и внутренней мотивацией, при этом авторы включили студентов, у которых возник интерес к курсу, в группу с внутренней мотивацией. Таким образом, группа обучающихся, которые подчеркнули вынужденность прохождения курса (группа 1) оказалась на 10% меньше группы студентов, отметивших интерес, а также личную мотивацию к изучению английского языка (группа 2).

Из рисунка 1 видно, что большинство обучающихся с внутренней мотивацией выполняют задания до нескольких раз в неделю, что легко объясняется наличием интереса к выбранному курсу. Можно предположить, что данные студенты могут закончить выполнение требований курса обучения по программе раньше, чем студенты из группы 1.

Из факторов, влияющих на частотность выполнения заданий, студенты обеих групп выделяют приоритетные дела и настроение, а также фиксированные сроки и умение организовать своё время. Из рисунка 2 видно, что обе группы дают приблизительно одинаковые ответы, что позволяет сделать вывод о незначительном влиянии

Таблица 2/ Table 2

**Соответствие вопросов компонентам поведения /  
Alignment of questions with behavioural components**

Источник: по данным автора.

Компонент поведения	Вопросы
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Укажите причины, почему Вы выполняете задания на курсе?</li> <li>– Укажите основную причину прохождения данного курса</li> </ul>
Эмоциональный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Какие элементы, наполняющие курс, влияют на вашу вовлеченность позитивно?</li> <li>– Какие элементы, наполняющие курс, в целом повлияли на вашу вовлеченность негативно?</li> <li>– Что мешает Вашей эффективной работе в рамках курса? (в эмоциональном компоненте может быть усталость, скука, стресс)</li> </ul>
Социальный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Если курс является частью обязательной дисциплины, влияет ли Ваше отношение к преподавателю на периодичность выполнения заданий на курсе?</li> <li>– Если курс является частью обязательной дисциплины, повлияло ли Ваше отношение к преподавателю на скорость/ качество выполнения заданий курса?</li> <li>– Если курс является частью обязательной дисциплины, повлияло ли Ваше отношение к преподавателю на качество выполнения заданий во второй части курса?</li> </ul>
Волевой	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Как часто Вы выполняете задания?</li> <li>– Что влияет на частотность выполнения заданий?</li> <li>– Сохранилась ли динамика выполнения заданий во второй части курса? // Как изменилась Ваша динамика выполнения заданий? // Почему Вы стали выполнять задания реже/чаще?</li> <li>– Какие задания Вы бы выполняли с большей периодичностью?</li> </ul>
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Влияет ли уровень сложности курса на Ваши темп и скорость его прохождения?</li> <li>– Повлиял ли уровень сложности второй части курса на Ваши темп и скорость его прохождения?</li> <li>– Во время просмотра видео и т.д. занимаетесь ли Вы другими делами параллельно? (распределение когнитивного внимания)</li> <li>– Оцените степень новизны информации в курсе?</li> <li>– Есть ли у Вас тактика сохранения баланса обучения онлайн и реальной жизнью? (стратегия управления когнитивными ресурсами)</li> <li>– Используете ли Вы какую-либо стратегию изучения новой информации?</li> <li>– Изменилась ли у Вас тактика/стратегия сохранения баланса между обучением онлайн и реальной жизнью?</li> <li>– Укажите, в соответствии с указанным процентом новой информации в предыдущем вопросе, каким Вы видите курс?</li> <li>– Что мешает Вашей эффективной работе в рамках курса? (в когнитивном компоненте может быть сложность материала, когнитивная перегрузка)</li> </ul>

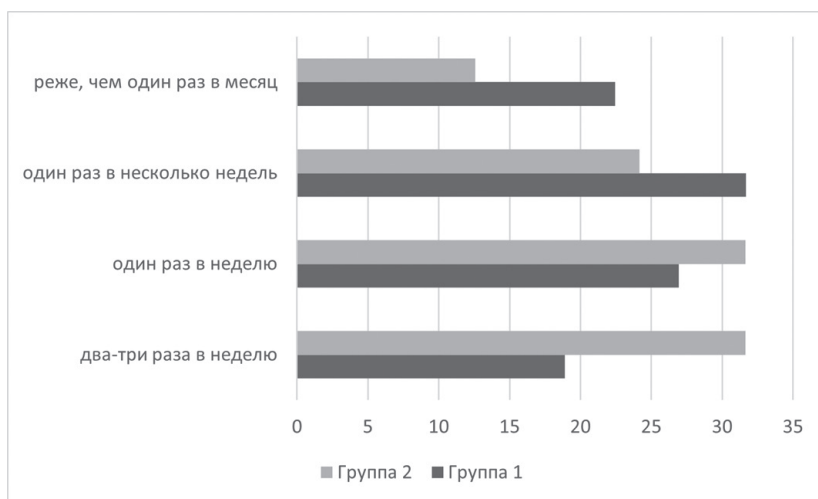


Рис. 1 / Fig. 1

**Частотность выполнения заданий обучающимися курса «Английский язык для инженеров» / Frequency of task completion by students in the course “English for Engineers”**  
 Источник: данные автора.

типа мотивации на причины частотности выполнения заданий. Обобщая данные ответов на оба вопроса, можно заключить, что обучающиеся из группы 2 выполняют задания чаще; при этом причины выполнения или невыполнения заданий те же, что и у студентов из группы 1.

Из факторов, мешающих эффективно прохождению курса (эмоциональный компонент), самым распространённым ответом оказалась низкая мотивация (рисунок 3). С одной стороны, её почти в два раза чаще указывают респонденты из группы 1, но также её отмечают обучающиеся, которые назвали в качестве при-

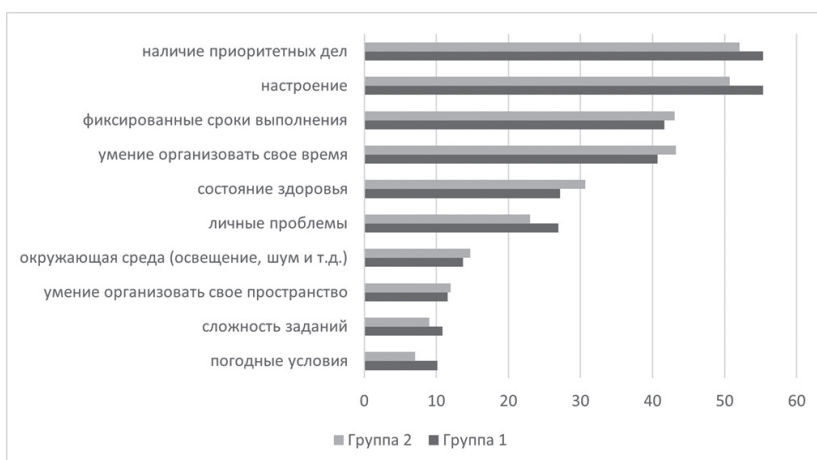


Рис. 2 / Fig. 2

**Факторы, влияющие на частотность выполнения заданий курса «Английский язык для инженеров» / Factors influencing the frequency of task completion in the “English for Engineers” course**

Источник: данные автора.

чины прохождения курса личную мотивацию к изучению языка и интересный курс. Следующими по значимости участники отмечают неправильное управление временем и наличие сроков выполнения заданий (дедлайнов). Возможно, последние негативно влияют на обучающихся, потому что они заставляют студентов подстраивать свой режим под существующие условия и могут рассматриваться некоторыми как «вмешательство в их личную жизнь».

В опросе 2 участники курса также дали ответы на вопрос о причинах завершения курса. При этом 77% участников отметили получение зачёта по дисциплине, что было отнесено к внешней мотивации (группа 1). Вторая часть курса, по мнению авторов, представляет собой более сложную содержательно и информационно насыщенную часть. Поэтому в рамках опроса 2 участников спросили о сохранении динамики прохождения курса, что относится к волевому компоненту поведения. Ожидаемый ответ «нет» не подтвердился: подавляющее большинство (79%) отметили, что динамика сохранилась, многие указали, что сложность материала не мешала сохранению динамики.

В качестве причин сохранения динамики учебной деятельности студенты отметили самоорганизацию (48% в группе 1 и 60% в группе 2) и появление привычки (52% и 40% соответственно). Именно этот фактор, по мнению авторов, является важнейшим для выполнения заданий на курсе, тем самым мотивируя студентов к его окончанию. Привычка вырабатывается через выполнение лёгких заданий, и именно самоорганизация позволяет правильно распределить свои ресурсы, чтобы завершить курс. Таким образом, принцип дидактики «от лёгкого к сложному» подтверждается даже в современных условиях цифровой среды.

Авторов исследования также интересовало, изменилась ли тактика и стратегия прохождения курса, так как их наличие отражает волевой компонент поведения. Интересно, что 95% респондентов отметили их отсутствие. Более того, студенты, у которых стратегия и тактика изменились, указали «подробный разбор деталей» и «пересмотр видеуроков», «чтение конспектов несколько раз» в качестве стратегий, а «выделение дней на выполнение заданий онлайн-курса» в качестве тактики; большинство обучающихся,

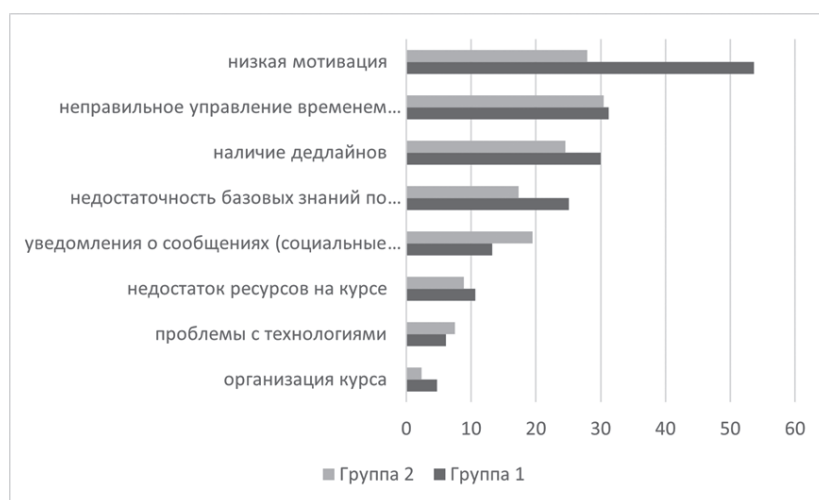


Рис. 3 / Fig. 3

**Факторы, мешающие эффективному прохождению курса «Английский язык для инженеров» / Factors that impede effective completion of the “English for Engineers” course**  
 Источник: данные автора.

выбравшие ответ «да», проигнорировали уточняющий вопрос «Каким образом?», что позволяет судить о том, что студенты не очень хорошо различают понятия «тактика» и «стратегия», а возможно не понимают сути вопроса.

Эмоциональный компонент поведения студентов также был раскрыт в вопросах про элементы курса и их влияние на вовлеченность студентов в выполнение заданий курса. Студенты обеих групп ожидаемо выбирали просмотр видео и выполнение текущих тестов, которые можно выполнять неограниченное количество попыток (рисунок 4). Данные можно объяснить стремлением студентов к пассивному восприятию учебной информации, подлежащей усвоению. Просмотр видео не требует особой затраты интеллектуальных усилий, более того визуальная поддержка в виде таблиц, схем, примеров активизирует дополнительный канал восприятия. Текущие тесты, которые не влияют на результат (следовательно и на оценку), тоже положительно воспринимаются большинством студентов вне зависимости от типа их мотивации. А вот контрольные тесты с ограниченным количеством попыток и лимитированным временем на выполне-

ние, наоборот, вызывают у обеих групп негативные эмоции. Страх быть оцененным также свойственен студентам, как и большинству людей вообще.

По окончании курса студентов спросили (опрос 2), какие задания они выполняли бы чаще, включить в опции задания, которые на курсе не были представлены. Студенты предпочли просмотр видео, а почти четверть респондентов в обеих группах выбрали игровые задания (рисунок 5).

Просмотр видео, однако, тоже может характеризоваться не очень выраженной вовлеченностью студентов, о чём свидетельствуют ответы обучающихся. В середине и в конце курса студентам был задан вопрос, занимаются ли они каким-нибудь делом параллельно во время прослушивания видеолекции (рисунок 6). Интересно, что ответов «да» было меньше всего, однако больше ответов «да» встречается у группы 1 (внешняя мотивация) в опросе 1. Это может свидетельствовать о том, что первая часть курса была значительно легче, чем вторая, или о том, что отвлечение от просмотра видео не позволило обучающимся дойти до окончания курса. Ответы «нет» и «иногда» встречались почти в одинаковом количестве.

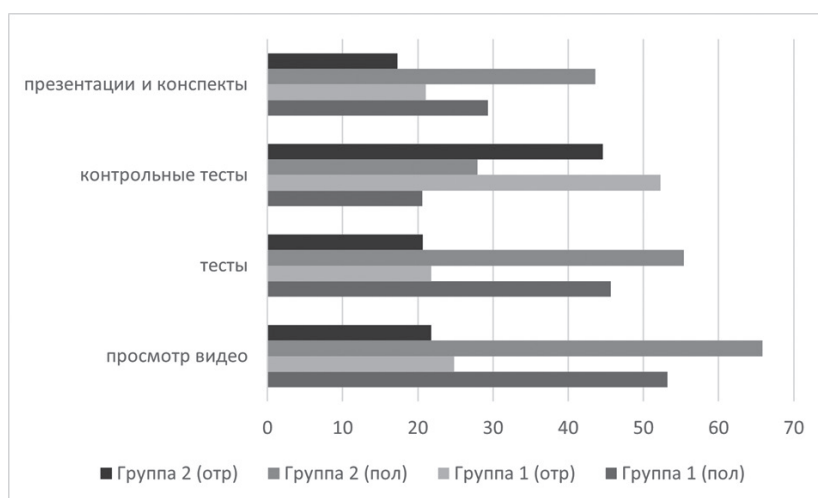


Рис. 4 / Fig. 4

**Влияние элементов курса на прохождение участниками курса «Английский язык для инженеров» / Influence of course elements on participants' completion of the "English for Engineers" course**

Источник: данные автора.



Рис. 5 / Fig. 5

**Задания, которые участники курса «Английский для инженеров» выполняли бы чаще / Tasks that participants of the “English for Engineers” course would complete more frequently**

Источник: данные автора.

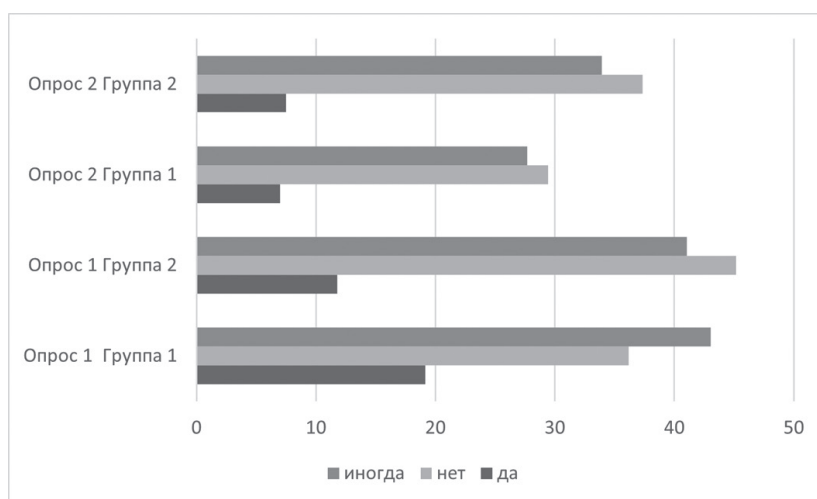


Рис. 6 / Fig. 6

**Поведение участников курса «Английский язык для инженеров» во время просмотра обучающих видео / Behaviour of participants in the “English for Engineers” course while watching instructional videos**

Источник: данные автора.

### Заключение

Результаты исследования позволили подтвердить гипотезу: для завершения курса обучающимся необходим развитый волевой компонент поведения, что выра-

жается в их самоорганизации и самодисциплине. Наличие внешней мотивации в целом не влияет на цифровое поведение обучающихся, за исключением частотности выполнения заданий (рисунок 1). При

этом на успешность прохождения курса влияют такие факторы, как настроение и так называемые «другие приоритетные дела», наличие которых, фактически, означает сниженную мотивацию к учебной деятельности в рамках курса, на что, как видно из материалов исследования, в актуальной ситуации не влияют ни преподаватели, ни методисты, ни разработчики курса. Тем не менее, любой обучающийся должен научиться справляться с появлением таких факторов, и именно он на базе присущего ему уровня самоорганизации и самодисциплины делает выбор продолжать обучение или отложить. При этом для преподавателя важно, чтобы задание было выполнено качественно и в срок.

Цифровая среда стала оказывать значительное влияние на обучение относительно недавно. Поведение обучающегося в цифровой среде зависит от развитого волевого компонента, который заставит не отвлекаться на внешние факторы и приоритизировать учебную деятельность.

На способность завершить обучение влияет именно волевой компонент – именно он отвечает за работу обучающихся, поэтому преподавателям, методистам и разработчикам курса следует сосредоточиться на формировании у студентов привычки учиться и навыка самоорганизации, которые помогут им достигнуть желаемого результата.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Kuss D.J., Griffiths M.D. Online social networking and addiction – A review of the psychological literature // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2011. Vol. 8. №. 9, pp. 3528-3552.
2. 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*. 2017. Vol. 8. Article 605: URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00605> (дата обращения: 05.10.2025).
3. Zhang P. Understanding digital learning behaviors: Moderating roles of goal setting behavior and social pressure in large-scale open online courses // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 783610. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.783610> (дата обращения: 05.10.2025).
4. Крут Э.А., Федюкова Н.В., Ермоченко А.И. Влияние цифровых устройств на поведение, здоровье и эмоциональное состояние обучающихся: теоретический аспект // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Познание. 2022. № 6. С. 53–59.
5. Богомолова Е.С., Лангуев К.А. Влияние цифровой среды на мышление и умственную работоспособность учащихся // *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021)*. 2021. С. 36–48.
6. Бондаренко Т.А. Трансформация личности в условиях виртуальной реальности. Ростов н/Д: Издательский дом ДГТУ, 2006. 132 с.
7. Ворон Е.В. Дискурсивная цифровая личность как виртуальная копия языковой личности // *Современное педагогическое образование*. 2021. № 5. С. 193–196.
8. Гревцева Г.Я. Цифровая социализация личности в образовательной среде // *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. Т. 14, № 1. С. 40–49.
9. Дутко Ю.А., Беловое Е.В. Особенности формирования мышления личности в цифровой среде (сравнительный анализ поколений) // *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2020. Т. 6. № 1. С. 78–92.
10. Зеер Э.Ф., Церковникова Н.Г., Третьякова В.С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // *Образование и наука*. 2021. № 6. С. 153–184.
11. Мурзина Ю.С., Позняков В.П. Цифровое поведение и личностные особенности интернет-пользователей // *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*. 2018. Т. 3. № 3. С. 6–21.
12. Панов В.И., Борисенко Н.А., Миронова К.В., Шишкова С.В. Поведение подростков в цифровой образовательной среде: к определению понятий и постановке проблемы // *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. № 3(39). С. 188–196.
13. Попова Д.А. Цифровая личность как центральный элемент межперсонального интернет-дискур-

- са // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. 2019. № 2. С. 87–91.
14. Флёров О.В. Кутайцева, О.Н. (2023). Цифровое поведение как психолого-педагогический феномен (структурно-содержательный анализ) // Образовательные ресурсы и технологии. 2023. Т. 1(42) С. 51–61.
15. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. № 2. С. 36–41.
16. Письменский Г.И., Сафонова С.В. Особенности формирования цифровой образовательной среды и педагогический мониторинг в образовательной организации высшего образования // Человеческий капитал. 2021. Т. 2. № 12(156). С. 33–42.

#### REFERENCES

1. Kuss D.J. and Griffiths M.D. (2011). Online social networking and addiction – A review of the psychological literature *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Vol. 8. №. 9. 3528–3552.
2. Wilmer, H.H., Sherman, L.E. and Chein, J.M. (2017). Smartphones and cognition: A review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 605. Available at: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00605> (Accessed: 05 October 2025).
3. Zhang, P. (2021). Understanding digital learning behaviors: Moderating roles of goal setting behavior and social pressure in large-scale open online courses. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 783610. Available at: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.783610> (Accessed: 05 October 2025).
4. Krug, E.A., Fedyukova, N.V. and Ermohenko, A.I. (2022). The impact of digital devices on the behavior, health and emotional state of students: theoretical aspect. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Cognition*, no. 6, 53–59). (In Russ.)
5. Bogomolova, E.S. and Languev, K.A. (2021). The impact of the digital environment on students' thinking and mental performance. *Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2021)*, 36–48. (In Russ.)
6. Bondarenko, T.A. (2006). *Transformation of personality in virtual reality*. Rostov-on-Don: Publishing House of DSTU. (In Russ.)
7. Voron, E.V. (2021). Discursive digital personality as a virtual copy of a linguistic personality. *Modern Pedagogical Education*, no. 5, 193–196. (In Russ.)
8. Grevtsova, G.Ya. (2022). Digital socialization of personality in the educational environment. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences*, no. 14(1), 40–49. (In Russ.)
9. Dutko, Yu.A. and Belovol, E.V. (2020). Features of personality thinking formation in the digital environment (a comparative generational analysis). *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, no. 6(1), 78–92. (In Russ.)
10. Zeer, E.F., Tserkovnikova, N.G. and Tretyakova, V.S. (2021). The digital generation in the context of forecasting the professional future. *Education and Science*, no. 6, 153–184. (In Russ.)
11. Murzina, Yu.S. and Poznyakov, V.P. (2018). Digital behavior and personality traits of internet users. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, no. 3(3), 6–21. (In Russ.)
12. Panov, V.I., Borisenko, N.A., Mironova, K.V. and Shishkova, S.V. (2021). Teenagers' behavior in the digital educational environment: toward definition of concepts and problem statement. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, vol. 10, no. 3(39), 188–196. (In Russ.)
13. Popova, D.A. (2019). The digital personality as a central element of interpersonal internet discourse. *Bulletin of Buryat State University. Language. Literature. Culture*, no. 2, 87–91. (In Russ.)
14. Flerov, O.V. and Kutaitseva, O.N. (2023) Digital behavior as a psychological and pedagogical phenomenon (structural and content analysis). In: *Educational Resources and Technologies*, no. 1(42), 51–61. (In Russ.)
15. Shilova, O.N. (2020). The digital educational environment: a pedagogical view. *Man and Education*, no. 2, 6–41. (In Russ.)
16. Pismensky, G.I. and Safonova, S.V. (2021). Features of the formation of the digital educational environment and pedagogical monitoring in higher education institutions. *Human Capital*, vol. 2, no. 12(156), 33–42. (In Russ.)

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:**

*Щавелева Екатерина Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, Университет МИСИС (НИТУ МИСИС), Москва

ORCID: 0000-0002-3720-9225; e-mail: [e.schaveleva@misis.ru](mailto:e.schaveleva@misis.ru)

*Толстых Олеся Михайловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, Университет МИСИС (НИТУ МИСИС), Москва

ORCID: 0000-0001-7444-8500; e-mail: [o.m.tolstykh@misis.ru](mailto:o.m.tolstykh@misis.ru)

*Гращенкова Галина Николаевна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, Университет МИСИС (НИТУ МИСИС), Москва

ORCID: 0009-0001-1413-7775; e-mail: [graschenkova.gn@misis.ru](mailto:graschenkova.gn@misis.ru)

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

*Ekaterina N. Shchaveleva* – Candidate of pedagogical sciences, Associate Prof., Department of Modern Languages and Communication, MISIS University, Moscow

ORCID: 0000-0002-3720-9225; e-mail: [e.schaveleva@misis.ru](mailto:e.schaveleva@misis.ru)

*Olesya M. Tolstykh* – Candidate of pedagogical sciences, Associate Prof., Department of Modern Languages and Communication, MISIS University, Moscow

ORCID: 0000-0001-7444-8500; e-mail: [o.m.tolstykh@misis.ru](mailto:o.m.tolstykh@misis.ru)

*Galina N. Grashchenkova* – Senior lecturer, Department of Modern Languages and Communication, MISIS University, Moscow

ORCID: 0009-0001-1413-7775; e-mail: [graschenkova.gn@misis.ru](mailto:graschenkova.gn@misis.ru)

**Вклад авторов:**

*Щавелева Е.Н.* – идеи исследования; планирование исследования; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования; написание и оформление рукописи; контроль за проведением исследования.

*Толстых О.М.* – идеи исследования; планирование исследования; анализ литературы; выделение компонентов поведения и факторов влияния ЦОС; оформление рукописи.

*Гращенкова Г.Н.* – анализ литературы, аннотирование, написание, оформление и корректура рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

**Contribution of the authors:**

*Ekaterina N. Shchaveleva* – research ideas; planning of the research; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results; manuscript preparation; control over the research.

*Olesya M. Tolstykh* – research ideas; literature review; identification of behavioral components and influencing factors of the Digital Educational Environment (DEE); manuscript preparation.

*Galina N. Grashchenkova* – literature review; writing of the abstract; manuscript preparation; editing and text correction.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**

Научная статья  
УДК 378.147:502/504  
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-42-54

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СФЕРЕ ЭКОМЕНЕДЖМЕНТА И ЭКОБЕЗОПАСНОСТИ: МОДЕЛЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Кузнецов П. М.<sup>1✉</sup>, Синогина Е. С.<sup>2</sup>, Метлина А. Е.<sup>3</sup>

<sup>1-3</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Российская Федерация

<sup>1✉</sup> [kuznetsoff@tspu.ru](mailto:kuznetsoff@tspu.ru), <https://orcid.org/0009-0009-3338-2598>

<sup>2</sup> [sinogina2004@mail.ru](mailto:sinogina2004@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0000-0037-0309>

<sup>3</sup> [metlina@tspu.ru](mailto:metlina@tspu.ru), <https://orcid.org/0009-0002-9076-1825>

Статья поступила в редакцию 07.11.2025  
Одобрена после рецензирования 22.11.2025  
Принята к публикации 27.11.2025

**Аннотация.** В статье рассматриваются подходы к разработке программы подготовки педагогов профессионального обучения в сфере экологического менеджмента и экобезопасности в Томском государственном педагогическом университете. Реализация национального проекта «Экологическое благополучие» невозможна без специалистов, обладающих компетенциями в области экологического менеджмента и экобезопасности. Это обуславливает востребованность педагогов, способных организовывать профессиональное обучение по вопросам экологического менеджмента и экобезопасности. Контент-анализ пятнадцати образовательных программ экологического и педагогического профиля показал тенденции интеграции принципов устойчивого развития в подготовку будущих педагогов. Работодатели испытывают кадровый дефицит и готовы сотрудничать с вузами, выпускающими педагогов с комплексной экологической компетентностью. Решением проблемы кадрового дефицита в Томском государственном педагогическом университете является реализуемая с 2025 года магистерская программа «Профессиональное обучение (по отраслям)» с профилем «Экологический менеджмент и экобезопасность». Методологическим ядром программы является чёткое разграничение и взаимосвязь ключевых понятий. Экологическая безопасность рассматривается как цель, а экологический менеджмент – как средство её достижения. Планируемые результаты обучения (компетенции) структурированы в два блока: педагогические компетенции и профессионально-экологические компетенции. Представленная модель магистерской программы является инновационным ответом на вызовы современной экологической повестки.

**Ключевые слова:** экологический менеджмент, экологическая безопасность, магистерская программа, профессиональное обучение, устойчивое развитие.

**Для цитирования:** Кузнецов П. М., Синогина Е. С., Метлина А. Е. Подготовка педагогов профессионального обучения в сфере экомеджмента и экобезопасности: модель и перспективы // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С. 42–54, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-42-54>

Original article

## TRAINING OF PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS IN ECO-MANAGEMENT AND ECO-SAFETY: MODEL AND PROSPECTS

P. Kuznetsov<sup>1</sup>✉, E. Sinogina<sup>2</sup>, A. Metlina<sup>3</sup>

<sup>1-3</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

<sup>1</sup>✉ kuznetsoff@tspu.ru, <https://orcid.org/0009-0009-3338-2598>

<sup>2</sup> sinogina2004@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-0037-0309>

<sup>3</sup> metlina@tspu.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9076-1825>

The article was submitted on 07.11.2025

Approved after review on 22.11.2025

Accepted for publication on 27.11.2025

**Abstract.** The article discusses approaches to developing a training program for professional education teachers in the field of eco-management and eco-safety at Tomsk State Pedagogical University. Implementation of National project "Environmental Well-Being" is impossible without eco-management specialists. Teachers who can organize education on eco-management are demanded. A content analysis of 15 programs on ecology and pedagogy revealed trends in integrating the principles of sustainable development into teachers training. Employers have shortage of staff and will to cooperate with universities that provide teachers with environmental competence. Solution to the staffing shortage at Tomsk State Pedagogical University is Master's program "Professional Training (by Industry)", focusing on "Eco-management and Eco-safety," which has been implemented since 2025. The program's methodological core is a clear distinction and interconnection of key-concepts. Eco-safety is viewed as a goal. Eco-management is considered a means to achieve it. The master's program model is a response to challenges of modern environmental agenda.

**Keywords:** eco-management, eco-safety, master's program, professional training, sustainable development.

**For citation:** Kuznetsov, P. M., Sinogina E. S. and Metlina, A. E. (2025) Training of professional education teachers in eco-management and eco-safety: model and prospects. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 42–54. (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-42-54>

### Введение

Современный этап развития цивилизации характеризуется нарастающим воздействием антропогенных факторов на биосферу. Рост городских агломераций, интенсификация промышленности и потребительское отношение к природным ресурсам сформировали системный экологический кризис, проявляющийся в деградации экосистем, истощении природных ресурсов и росте числа природных катаклизмов. По данным Всемирной организации здравоохранения, до 23% всех случаев смерти в мире (около 12,6 млн. ежегодно) связаны с загрязнением окру-

жающей среды – воздуха, воды, почв, – что превращает экологическую проблему в проблему человеческого выживания<sup>1</sup>.

Российская Федерация, обладая уникальными природными богатствами, занимает особое место в глобальной экосистеме: на её территории сосредоточено около 20% мировых лесных ресурсов, 30% запасов пресной воды и 17% минерально-сырьевой базы планеты. Леса России, охва-

<sup>1</sup> Health Effects Institute: «Air pollution accounted for 8.1 million deaths globally in 2021» // Institute for Health Metrics and Evaluation: [сайт]. URL: <https://www.healthdata.org/news-events/newsroom/news-releases/air-pollution-accounted-81-million-deaths-globally-2021-becoming> (дата обращения: 14.11.2025).

тывающие 21,4% мировой лесопокрытой площади, выполняют функции ключевого регенератора атмосферного кислорода, обеспечивая баланс биосферы<sup>2</sup>. Однако, несмотря на эту планетарную роль, внутренняя экологическая ситуация в стране остаётся напряжённой.

«Наибольшие опасение с точки зрения экологической безопасности и охраны окружающей среды вызывает хозяйственная деятельность юридических и физических лиц» [1, с. 49]. Согласно данным Росгидромета, по итогам 2024 года сохраняется рост выбросов парниковых газов, особенно в секторе отходов; в крупных промышленных центрах фиксируется десятикратное превышение предельно допустимых концентраций загрязняющих веществ в воздухе; наблюдается хроническое загрязнение почв в радиусе до 20 км вокруг предприятий тяжёлой и химической промышленности. Существенное техногенное давление испытывают и водные ресурсы, включая приграничные акватории. Эти показатели указывают не на разовые сбои, а на устойчивую системную проблему, решение которой требует не только технологических, но и институциональных и образовательных механизмов.

Контраст между глобальной экологической ролью РФ и реальным положением дел становится особенно заметен при обращении к международным оценкам. По индексу экологической эффективности (Environmental Performance Index), Россия занимает 112-е место из 180 стран (2022 г.), что демонстрирует разрыв между природным потенциалом и уровнем управляемости экологическими процессами. Таким образом, вопрос об эффективности национальной системы экологического менеджмента приобретает не только стратегическое, но и педагогическое измерение [2].

Ответом государства на нарастающий экологический вызов стала реализация

комплексных мер – от тематического «Года экологии» (2017) до национального проекта «Экология» (2019–2024). Несмотря на ограниченную результативность первых инициатив, именно в этот период была осознана необходимость перехода от точечных мероприятий к системным механизмам экологической политики. В рамках национального проекта «Экология» были ликвидированы крупные объекты накопленного вреда (Усолье-Сибирское, Красный Бор). Кроме того, была создана инфраструктура обращения с отходами, а доля переработки твёрдых коммунальных отходов увеличилась с 3% до 55%. Снижение выбросов загрязняющих веществ, однако, не превысило 20%. Это указывает на сохранение структурных проблем и потребность в новых формах управления, включая развитие человеческого потенциала.

Одной из ключевых задач на современном этапе является экологизация жизнедеятельности, которая понимается как внедрение экологических принципов и подходов во все сферы жизни людей и бизнеса. Как подчёркивает Стерлинг, ответом на вызовы такого масштаба должна стать не адаптация, а трансформация образовательных систем, направленная на формирование нового типа мышления и компетенций, что является сутью концепции устойчивого образования (sustainable education) [3]. Это сложный процесс, требующий экологической переориентации процессов производства и социального развития страны, основанный на принципах предотвращения нагрузки на окружающую среду, информационного кооперирования и возложения ответственности на загрязнителя [4, с. 32].

Запуск до 2030 года нового национального проекта «Экологическое благополучие», утверждённого Указом Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309<sup>3</sup>, отражает переход государства к долгосрочным стратегиям:

<sup>2</sup> Schepaschenko, D., Moltchanova, E., Fedorov, S. et al. Russian forest sequesters substantially more carbon than previously reported. *Sci Rep* 11, 12825 (2021): [сайт]. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-92152-9> (дата обращения: 14.11.2025)

<sup>3</sup> Национальный проект «Экологическое благополучие»: [сайт]. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 29.11.2025).

сохранению и восстановлению экосистем, внедрению технологий замкнутых циклов, модернизации производственной инфраструктуры. Проект будет включать 9 федеральных направлений, таких как: «Чистый воздух», «Вода России», «Экономика замкнутого цикла», «Сохранение биологического разнообразия» и других. Он нацелен на снижение в два раза выбросов опасных загрязняющих веществ, сохранение лесов и формирование здоровой среды для жизни граждан [4, с. 36].

Однако реализация столь масштабных задач невозможна без кадрового обеспечения – специалистов, обладающих комплексными компетенциями в области экологического менеджмента и экобезопасности, способных обучать и готовить работников различных отраслей к экологически ответственным практикам. В настоящее время в педагогической науке ведётся интенсивный поиск средств совершенствования экологического образования [5]. Без опережающей подготовки педагогов профессионального обучения нового профиля формирование актуального кадрового потенциала невозможно. Именно педагогическое сообщество становится ключевым звеном в реализации экологических приоритетов, так как от

качества подготовки преподавателей зависит уровень экологической грамотности будущих специалистов.

«Содержание экологического образования системно-детерминировано и определяется многими социально-экономическими и психолого-педагогическими факторами и условиями» [6, с. 38]. Таким образом, развитие программ педагогического образования в области экологического менеджмента является не инициативой отдельных образовательных учреждений, а прямым ответом на стратегический государственный и общественный запрос, обусловленный масштабом современных экологических вызовов.

### Методология исследования

Методологическая основа исследования выстроена как последовательная триада взаимодополняющих методов, обеспечивающая комплексное изучение проблемы – от диагностики текущего состояния до верификации предложенного решения, и включает три взаимодополняющих метода: контент-анализ учебных программ, социологический опрос работодателей и экспертную оценку разработанной модели магистратуры (рис. 1).



Рис. 1 / Fig. 1

**Методический комплекс исследования: анализ текущего состояния и выявление внешнего запроса / Research Methodological Complex: the Current State Analysis and Identification of External Requests**

Источник: данные авторов.

В пилотном (предварительном) исследовании проанализированы 15 учебных программ (магистратуры, СПО, ДПО), опрошены 20 представителей работодателей и проведена экспертная оценка модели (N = 12). Представленные в статье числовые показатели, относящиеся к пилотному исследованию, иллюстрируют применимость разработанных инструментов. Они подлежат подтверждению при расширенной эмпирической проверке.

Социологический опрос двадцати представителей работодателей (включая руководителей промышленных предприятий, колледжей и центров дополнительного профессионального образования) позволил выявить ключевые тенденции в формировании запроса на педагогов, способных организовывать профессиональное обучение по вопросам экологического менеджмента и экобезопасности. В рамках пилотного исследования использовалась онлайн-анкета, включающая десять вопросов по шкале Лайкерта (1 – 5), три закрытых вопроса (да/нет) и одно поле для открытых комментариев.

Шкала Лайкерта дала каждому респонденту возможность высказать своё мнение по десяти вопросам, связанным с проблемой нехватки педагогических кадров, выбрав один из пяти ответов: 1) абсолютно не согласен; 2) скорее не согласен; 3) придерживаюсь нейтрального мнения; 4) скорее согласен; 5) абсолютно согласен.

Анализ количественных данных проводился с использованием методов описательной статистики. Для обработки анкет применялась пятибалльная шкала Лайкерта (от 1 – «дефицит не ощущается» до 5 – «дефицит крайне выражен»). Каждому из 20 респондентов предлагалось оценить степень дефицита педагогических кадров, обладающих компетенциями в области экологического менеджмента и экобезопасности. Формулировки вопросов анкеты предусматривали большее количество баллов в случае согласия с существованием дефицита педагогов (до пяти баллов по шкале Лайкерта) и меньшее (до одного

балла) – при мнении, что такой дефицит отсутствует.

Далее все полученные значения были усреднены, что позволило рассчитать интегральный показатель восприятия кадрового дефицита.

Для обработки результатов применялись методы описательной статистики (расчёт средних арифметических значений и стандартного отклонения по каждому критерию), а также проводился качественный анализ открытых комментариев и рекомендаций экспертов.

### **Подходы и принципы разработки практико-ориентированных учебных программ по экологии**

В ходе пилотного контент-анализа пятнадцати образовательных программ экологического и педагогического профиля, включающих семь магистерских программ, две программы профессиональной переподготовки и шесть программ среднего профессионального образования (СПО), были выявлены ключевые тенденции в интеграции принципов устойчивого развития и цифровых технологий в подготовку будущих педагогов. Анализ показал, что большинство программ (около 80%) содержат тематические модули, направленные на формирование экологической культуры, развитие у обучающихся навыков рационального природопользования и экологически ответственного поведения. При этом только половина программ (53%) включает дисциплины, связанные с цифровыми методами мониторинга состояния окружающей среды и использованием информационно-аналитических платформ в образовательном процессе. Особый интерес представляет внедрение в учебные планы модуля анализа жизненного цикла продукции или технологии, который присутствует примерно в трети программ, преимущественно магистерского уровня. Этот модуль способствует формированию у студентов системного представления о взаимосвязи производственных процессов и экологических последствий,

что укрепляет практико-ориентированный характер подготовки (рис. 2).

Результаты анализа свидетельствуют о положительной динамике перехода образовательных программ от декларативного подхода к устойчивому развитию к подходу деятельностному, ориентированному на практическое применение экологических знаний. Преподаватели, участвовавшие в апробации обновлённых курсов, отмечают повышение мотивации студентов к проектной деятельности, связанной с анализом экологических рисков, оценкой жизненного цикла продуктов и разработкой решений по снижению антропогенной нагрузки. Таким образом, даже в условиях пилотного исследования контент-анализ подтверждает, что модернизация образовательных программ разных уровней – от СПО до магистратуры и ДПО – через интеграцию цифровых и экологических компонентов способствует росту практической направленности обучения и укреплению профессиональных компетенций будущих педагогов в области устойчивого развития.

Среднее арифметическое значение оценки остроты дефицита в ходе опросов руководителей составило 4,2 балла, что свидетельствует о выраженной потребности

работодателей в специалистах данного профиля. 80% респондентов заявили о готовности при планировании внутреннего обучения отдать предпочтение специалисту с комбинированной квалификацией «педагог + эколог-менеджер».

Анализ состояния подготовки кадров в контексте экологических вызовов выявляет системный дефицит, сущность которого выходит за рамки простой нехватки специалистов с узкопрофильными экологическими знаниями. Как подчёркивают Вик и др., современные проблемы устойчивого развития, характеризующиеся сложностью, вредоносностью и остротой, требуют не столько передачи предметных знаний, сколько формирования функционально связанных комплексов знаний, навыков и отношений, то есть компетенций для решения реальных задач [7]. Результаты нашего исследования, в частности, высокая оценка работодателями остроты кадрового дефицита (4,2 из 5 баллов) и готовность 80% респондентов отдать предпочтение специалисту с комбинированной квалификацией «педагог + эколог-менеджер», свидетельствуют именно о запросе на такие комплексные компетенции. Работодателям необходимы

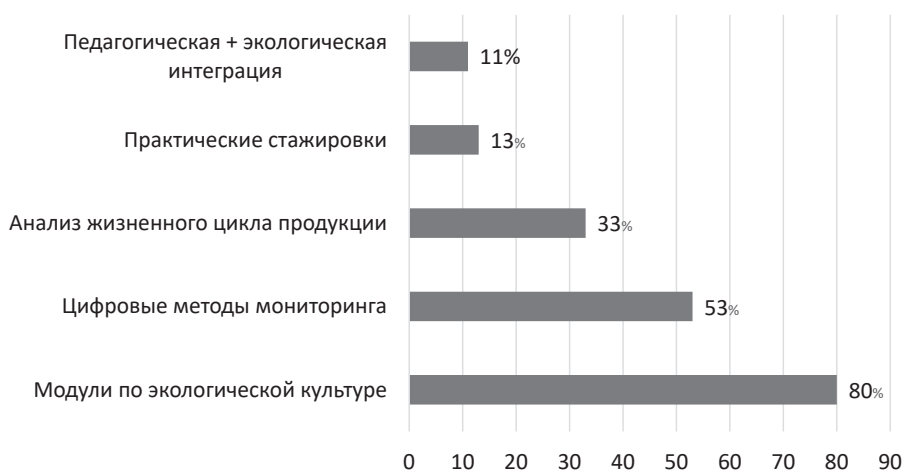


Рис. 2 / Fig. 2

### Наличие ключевых компонентов в образовательных программах / The presence of key components in educational programs

Источник: данные авторов.

кадры, способные не только диагностировать проблему, но и разрабатывать стратегии изменений, вовлекая и обучая различные категории персонала. Это соотносится со стратегической компетенцией и компетенцией сотрудничества, выделенными в рамках подхода Вика (что показывает этот подход) и др., показывающего необходимость комплексной подготовки специалистов для решения реальных экологических проблем [7].

При этом 70% организаций указали, что в течение ближайших двух лет намерены реализовать программы обучения и повышения квалификации работников по вопросам экологической безопасности и рационального природопользования.

Качественный анализ открытых ответов подтвердил, что основным кадровым дефицитом работодатели считают недостаток методистов и преподавателей, способных адаптировать нормативно-правовые требования (включая предельно допустимые концентрации загрязняющих веществ, экологические регламенты и стандарты управления отходами) в практико-ориентированные учебные программы. Представители предприятий также отмечают потребность в педагогах, способных внедрять в образовательный процесс цифровые средства экологического мониторинга и методы оценки жизненного цикла продукции для практической работы с персоналом.

Интерпретация данных пилотного исследования показывает, что работодатели не только осознают наличие кадрового дефицита, но и демонстрируют готовность к сотрудничеству с образовательными организациями, готовящими специалистов нового типа – педагогов, обладающих комплексной экологической компетентностью.

В качестве решения выявленной проблемы кадрового дефицита в Томском государственном педагогическом университете разработана и реализуется с 2025 года магистерская программа «Профессиональное обучение (по отрас-

лям)» с профилем «Экологический менеджмент и экобезопасность».

Методологическим ядром программы является чёткое разграничение и взаимосвязь ключевых понятий. Под экологическим менеджментом понимается целенаправленный процесс планирования, организации, управления и контроля деятельности человека (организаций, предприятий и государственных структур) с целью минимизации негативного воздействия на окружающую среду и рационального использования природных ресурсов. Он включает определение экологических целей, разработку и реализацию стратегий и мер, мониторинг и оценку их эффективности, а также корректировку действий для достижения устойчивого состояния экосистем и повышения качества среды для настоящего и будущего поколений. Экологическая безопасность рассматривается как состояние защищённости среды обитания человека и природных систем от угроз, вызванных антропогенной и природной активностью – другими словами, как отсутствие или минимизация рисков разрушения экосистем, ресурсов и здоровья населения. Экологический менеджмент является ключевым инструментом обеспечения этой безопасности. Через внедрение систем управления, рациональное природопользование и контроль выполнения экологических требований он создаёт условия, при которых уменьшается вероятность и масштаб экологических рисков. Иными словами, если экологическая безопасность – это цель, то экологический менеджмент – это средство, с помощью которого эта цель достигается [8].

Данная программа представляет собой интегративную образовательную модель, призванную подготовить уникальных специалистов, сочетающих педагогическое мастерство с глубокими отраслевыми знаниями в экологической сфере. Разработка программы осуществлялась в соответствии с современными международными подходами к интеграции устойчивого развития в образование [9; 10].

Цель программы – подготовка высококвалифицированных педагогов, обладающих комплексом компетенций в области педагогики, экологического менеджмента и экологической безопасности, способных осуществлять образовательную деятельность в системе СПО и ДПО, а также проводить научные исследования в данной области.

Планируемые результаты обучения (компетенции) структурированы в два блока:

– Педагогические компетенции, включающие способность к организации учебного процесса, преподаванию по программам профессионального обучения, СПО и ДПО, а также разработке основных и дополнительных образовательных программ, что соотносится с требованиями профессионального стандарта «Педагог дополнительного профессионального образования детей и взрослых» (01.003).

– Профессионально-экологические компетенции, направленные на формирование способности внедрять и обеспечивать функционирование систем экологического менеджмента и экологической безопасности на предприятии, что соответствует профессиональному стандарту «Специалист по экологической безопасности (в промышленности)» и согласуется с такими компетенциями из рамки GreenComp, как «системное мышление», «критическое мышление» и «действие в интересах устойчивого развития» [10].

Структура программы построена по модульному принципу и включает следующие содержательные блоки:

1. Педагогический и психологический модуль, формирующий фундаментальные основы педагогического мастерства, методики преподавания в профессиональной школе и психологии обучения.
2. Модуль «Экологический менеджмент и экономика природопользования», раскрывающий принципы проактивного экологического менеджмента как философии управления, методы экологической экспертизы, оценку жизненного цикла продукции, а также экономиче-

ские механизмы рационального природопользования.

3. Модуль «Нормативно-правовое обеспечение экобезопасности», посвящённый глубокому изучению национального и международного экологического законодательства, требований технических регламентов и стандартов.
  4. Модуль «Отраслевые технологии и экология», предоставляющий возможность выбора индивидуальной траектории в зависимости от профессиональных интересов магистранта (например, экологические аспекты добывающей промышленности, энергетики, агропромышленного комплекса или жилищно-коммунального хозяйства). Реализация модуля основана на принципе кросс-предметной интеграции, что позволяет раскрывать взаимосвязь экологических вопросов с различными профессиональными дисциплинами [9]. Содержание модуля учитывает передовой международный опыт внедрения принципов устойчивого развития в технические дисциплины, в том числе подходы к «зелёному» проектированию и производству, изложенные в работах по инженерному образованию для устойчивого развития [11].
  5. Модуль «Проектная и исследовательская деятельность», интегрирующий полученные знания и навыки в процессе выполнения прикладных проектов, направленных на решение конкретных экологических проблем предприятий-партнеров или разработку образовательных продуктов. В рамках модуля активно используется проектное обучение, позволяющее магистрантам приобретать опыт решения реальных задач в области устойчивого развития [8]. Важным компонентом модуля является развитие партнёрств с местными сообществами и промышленными предприятиями, что обогащает образовательный опыт и обеспечивает его практическую ориентированность.
- Целевая аудитория программы разнообразна и включает выпускников ба-

калвариата экологических, технических и педагогических направлений, а также специалистов предприятий, стремящихся получить педагогическую квалификацию для организации внутреннего обучения и повышения экологической культуры персонала. Такой подход обеспечивает не только фундаментальную подготовку, но и удовлетворение запросов реального сектора экономики на кадры, способные транслировать знания в области экологического менеджмента и безопасности.

По аналогии с пилотным исследованием, была проведена экспертная оценка разработанной модели данной образовательной программы с целью верификации её практической значимости, актуальности и соответствия стратегическим вызовам (рис. 3). В качестве метода также использовалась работа экспертной панели, в которую вошли 12 специалистов, целенаправленно отобранных для обеспечения репрезентативности и многогранности оценки. Критерии отбора экспертов включали наличие опыта работы в сфере высшего образования (5 чел.), представителей промышленных предприятий, внедряющих экологические стандарты (4 чел.), а также специалистов органов управления

образованием и экологической политикой (3 чел.). Для оценки разброса мнений был вычислен стандартный показатель отклонения ( $SD = 0,7$ ), отражающий относительную согласованность ответов.

Процедура оценки включала независимое рецензирование экспертами структуры и содержания магистерской программы по пяти ключевым параметрам, измеряемым по 5-балльной шкале Лайкерта:

1. актуальность (соответствие государственным приоритетам и запросам рынка труда),
2. полнота компетенций (отражение в программе интеграции педагогических и профессионально-экологических компетенций),
3. практическая направленность (наличие проектно-исследовательского модуля и стажировок),
4. инновационность (использование современных образовательных подходов, таких как ESD),
5. потенциал масштабирования (возможность трансфера модели в другие регионы и вузы).

Результаты экспертной оценки разработанной магистерской программы стали третьим ключевым элементом, подтверж-

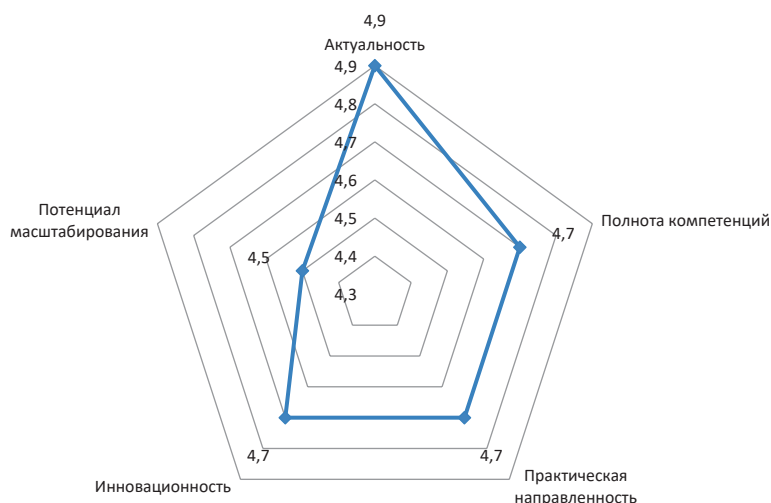


Рис. 3 / Fig. 3

### Оценка магистерской программы экспертами по 5 критериям / Evaluation of the Master's degree program by experts according to 5 criteria

Источник: данные авторов.

дающим её валидность и востребованность.

Количественные данные с указанием конкретных групп экспертов (рис. 4) демонстрируют единодушно высокую оценку всех параметров модели. Наибольшие баллы были присвоены критериям «актуальность» ( $M = 4,9/5$ ,  $SD = 0,2$ ), «инновационность» ( $M = 4,7/5$ ,  $SD = 0,4$ ) и «практическая направленность» ( $M = 4,7/5$ ,  $SD = 0,4$ ). Это указывает на признание программы своевременным и концептуально новым ответом на вызовы экологической повестки и кадровый дефицит. Высокий балл по критерию «потенциал масштабирования» ( $M = 4,5/5$ ,  $SD = 0,5$ ) свидетельствует о том, что эксперты видят в данной модели перспективный образец для адаптации в других педагогических вузах страны.

Качественный анализ открытых комментариев экспертов позволил выявить содержательные аспекты этой высокой оценки. Так, представители промышленности особо отметили практическую ценность интеграции педагогического и экологического компонентов, подчеркнув, что программа готовит не «экологатеоретика» и не «педагога-предметника»,

а уникального специалиста-методиста, способного говорить с инженерно-техническим персоналом на одном языке и разрабатывать для них эффективные учебные курсы. Эксперты из сферы образования выделили соответствие структуры магистерской программы принципам Education for Sustainable Development (ESD) и Европейской рамке GreenComp как её ключевое концептуальное преимущество, обеспечивающее соответствие современным трендам в глобальной образовательной политике.

Вместе с тем, эксперты сформулировали и ценные рекомендации по усилению программы. Наиболее часто звучали предложения по расширению стажировочного компонента за счёт включения производственных практик на предприятиях-партнерах и детализации модуля по анализу жизненного цикла продукции, что позволит ещё больше усилить практико-ориентированную составляющую подготовки. Эти замечания не противоречат концепции магистерской программы, а, напротив, задают конкретные векторы для её дальнейшей содержательной итерации и углубления.

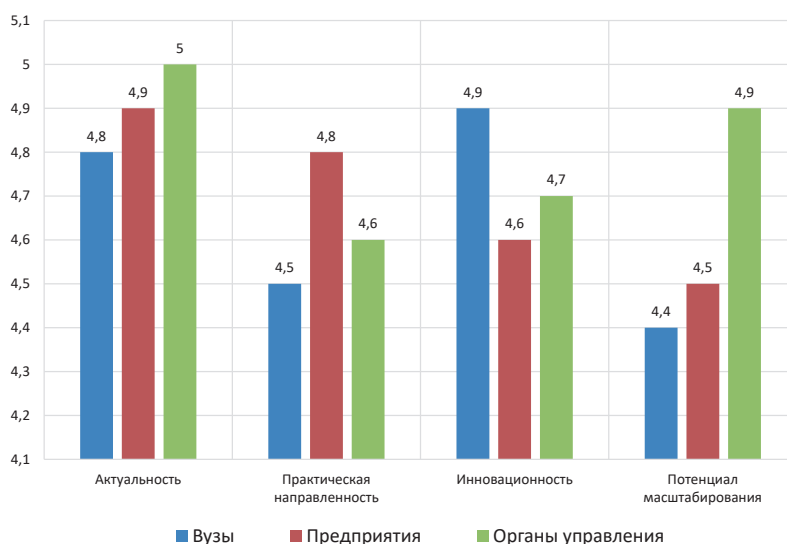


Рис. 4 / Fig. 4

#### Оценки программы разными группами экспертов / Evaluation of the program by different expert groups

Источник: данные авторов.

Экспертная оценка не только независимо верифицировала выводы, полученные ранее в ходе контент-анализа и опроса работодателей, о наличии системного дефицита и запроса на комплексные компетенции, но и подтвердила, что разработанная образовательная модель является релевантным, инновационным и практически значимым инструментом для решения выявленной проблемы. Согласованность высоких количественных оценок и содержательных качественных комментариев от представителей разных профессиональных сфер (образование, промышленность, управление) придаёт заключительным выводам исследования комплексный и обоснованный характер.

Таким образом, представленная модель магистерской программы является инновационным ответом на вызовы современной экологической повестки. Использование в её структуре ключевых стратегий ESD обеспечивает её концептуальное соответствие современным тенденциям в области образования для устойчивого развития, что находит отражение, в частности, в таких документах, как GreenComp [9; 10]. Этот подход способствует созданию целостного и релевантного образовательного опыта для выпускников.

### Заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы, отражающие его основные теоретические и эмпирические результаты.

1. Выявлен системный дефицит в подготовке кадров. Результаты контент-анализа пятнадцати образовательных программ демонстрируют их недостаточную ориентированность на формирование комплексных компетенций, необходимых для решения практических задач в области экологического менеджмента и экобезопасности. Низкий уровень интеграции педагогических и профильных экологических компонентов, а также минимальное включение практических стажировок указывают на преобладание знаниево-ориентированного подхода и разрыв меж-

ду содержанием образования и реальными потребностями сектора устойчивого развития.

2. Подтверждён высокий стратегический спрос со стороны рынка труда. Данные опроса двадцати представителей работодателей (средняя оценка дефицита – 4,2 балла из 5) свидетельствуют об осознанной потребности в педагогах нового типа, обладающих комбинированной квалификацией. Готовность 80% респондентов отдать предпочтение специалисту «педагог + эколог-менеджер», а также планы 70% организаций по запуску соответствующих образовательных программ в ближайшие два года подтверждают, что запрос носит не ситуативный, а структурный и долгосрочный характер.

3. Разработана и верифицирована экспертным сообществом инновационная образовательная модель. Предложенная магистерская программа «Профессиональное обучение (по отраслям): экологический менеджмент и экобезопасность» получила высокую оценку актуальности ( $M = 4,9/5$ ). Модульная структура программы, основанная на принципах образования для устойчивого развития [9; 10], обеспечивает формирование ключевых компетенций через проектно-исследовательскую деятельность и партнёрство с промышленными предприятиями. Рекомендация экспертов по усилению стажировочного компонента и включению модуля по анализу жизненного цикла продукции направлена на дальнейшее углубление практико-ориентированности и системности подготовки.

Таким образом, совокупность полученных данных – контент-анализа, опроса работодателей и экспертной оценки – образует целостное обоснование наличия системного содержательного дефицита в существующих образовательных траекториях и подтверждает социально-экономическую потребность в подготовке педагогов профессионального обучения нового профиля. Разработанная магистерская программа представляет собой обоснованный институциональный ответ на выявленные вызовы и может рассматри-

ваться как модель для внедрения в другие образовательные системы. Перспективы работы связаны с полноформатной пилотной реализацией программы, мониторингом образовательных результатов и проведением исследования профессиональных траекторий выпускников.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шеломенцев А. Г., Беляев В. Н. Направления совершенствования государственного регулирования в сфере природопользования и охраны окружающей среды в регионах России // Вестник НИЦ корпоративного права, управления и венчурного инвестирования Сыктывкарского государственного университета. Корпоративное управление и инновационное развитие экономики Севера. 2013. № 1. С. 47–60.
2. Алексеева Н. Н., Аршинова М. А., Банчева А. И. Положение России в международных экологических рейтингах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2018. Т. 26. № 1. С. 134–152. DOI 10.22363/2313-2310-2018-26-1-134-152.
3. Sterling, S. Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground // *Learning and Teaching in Higher Education*, 2010. Vol. 5. Pp. 17–33.
4. Лысоченко А. А. Экологизация жизнедеятельности как системный элемент экологического управления // Государственное и муниципальное управление. Учёные записки. 2024. № 3. С. 32–37. DOI 10.22394/2079-1690-2024-1-3-32-37.
5. Здоровье населения и здоровье среды: pro et contra / Под ред. Г. С. Розенберга, Р. С. Кузнецовой и др. Тольятти: Анна, 2021. 374 с. ISBN 978-5-6045366-2-9.
6. Лазарева Н. В. Экологическое образование и образованность – фундамент формирования экологического сознания и культуры в высшей школе // Образовательный Вестник «Сознание». 2022. Том 24., № 3. С. 32–41.
7. Wiek, A., Withycombe, L. and Redman Ch.L. Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development // *Sustainability Science*. 2011. Vol. 6, no. 2. Pp. 203–218. DOI 10.1007/s11625-011-0132-6.4.
8. Kessler, J. J., Ginneken, P., Cornelissen, W. and Romijn B. Environmental Management: Towards a Conceptual Framework for Environmental Governance. // Environment Division, Sustainable Development Department, Inter-American Development Bank. Washington, DC: IADB, 2001. 26 p.
9. Ezea, J. U. Education for Sustainable Development: Integrating Sustainability into Curricula // *Research Output Journal of Arts and Management*. 2024. Vol. 3. no. 3. Pp. 53–57.
10. Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M. GreenComp – The European sustainability competence framework / Bacigalupo M., Punie Y. (eds), EUR 30955 EN, // Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. 57 p. ISBN 978-92-76-46485-3, doi:10.2760/13286.
11. Jha, N. K. Environment, Sustainability, and Mechanical Engineering // *Proceedings of the 9th International Conference on Engineering Education for Sustainable Development (EESD)*. 2018. Pp. 1–18.

### REFERENCES

1. Shelomentsev, A.G. and Belyaev, V.N. (2013) Directions for Improving State Regulation in the Sphere of Environmental Management and Protection in the Regions of Russia. *Bulletin of the Research Center for Corporate Law, Management, and Venture Investment of Syktyvkar State University. Corporate Management and Innovative Development of the Northern Economy*, no.1, 47–60. (In Russ.)
2. Alekseeva, N.N. (2018) Russia's Position in International Environmental Rankings. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Ecology and Life Safety*, vol.26, no.1, 134–152. (In Russ.)
3. Sterling, S. (2010) Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, vol.5, 17–33.
4. Lysochenko, A.A. (2024) Ecologization of Life Activity as a Systemic Element of Environmental Management. State and Municipal Management. *Scientific Notes*, no.3, 32–37. (In Russ.)
5. Rosenberg, G.S., Kuznetsova, R.S. et al. (eds.) (2021) *Public health and environmental health: pro et contra*. Tolyatti: Anna. (In Russ.)
6. Lazareva, N.V. (2022) Environmental Education and Awareness as the Foundation for the Formation of Environmental Consciousness and Culture in Higher Education. *Educational Bulletin "Consciousness"*, vol.24, no.3, 32–41. (In Russ.)

7. Wiek, A., Withycombe, L. and Redman, Ch.L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, vol. 6, no.2, 203–218.
8. Kessler, J.J., Ginneken, P., Cornelissen, W. and Romijn, B. (2001). Environmental Management: Towards a Conceptual Framework for Environmental Governance. *Washington, DC: Environment Division, Sustainable Development Department. Inter-American Development Bank.*
9. Ezea, J.U. (2024). Education for Sustainable Development: Integrating Sustainability into Curricula. *Research Output Journal of Arts and Management*, vol.3, no. 3, 53–57.
10. Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp – The European sustainability competence framework. *Luxembourg: Publications Office of the European Union.*
11. Jha, N.K. (2018). Environment, Sustainability, and Mechanical Engineering. *Proceedings of the 9th International Conference on Engineering Education for Sustainable Development (EESD)*, June 3–6 2018. New Jersey, Rowan University, Glassboro, 1–8.

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Кузнецов Павел Михайлович – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры проектного менеджмента Томского государственного педагогического университета, Томск

ORCID: 0009-0009-3338-2598; e-mail: kuznetsoff@tspu.ru

Синогина Елена Станиславовна – кандидат физико-математических наук, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности Томского государственного педагогического университета, Томск

ORCID: 0009-0000-0037-0309; e-mail: sinogina2004@mail.ru

Метлина Анастасия Евгеньевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры проектного менеджмента Томского государственного педагогического университета, Томск

ORCID: 0009-0002-9076-1825; e-mail: metlina@tspu.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Pavel M. Kuznetsov – Candidate of philological sciences, Associate prof., Department of Project Management, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

ORCID: 0009-0009-3338-2598; e-mail: kuznetsoff@tspu.ru

Elena S. Sinogina – Candidate of physical and mathematical sciences, Head of the Department of Life Safety, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

ORCID: 0009-0000-0037-0309; e-mail: sinogina2004@mail.ru

Anastasiya Evgenyevna Metlina – Candidate of economical sciences, Associate prof., Department of Project Management, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

ORCID: 0009-0002-9076-1825; e-mail: metlina@tspu.ru

**Вклад авторов:** Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** The authors contributed equally to this article.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**

# НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-55-64

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ НОВЫХ ПАРАДИГМАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Горшкова В. В.

Академия войск национальной гвардии, Санкт-Петербург, Российская Федерация  
vvgorshkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2994-9036>

Статья поступила в редакцию 20.11.2025  
Одобрена после рецензирования 10.12.2025  
Принята к публикации 12.12.2025

**Аннотация.** В статье заявлена фундаментальная проблема педагогической науки – актуализация и характеристика новых ориентиров педагогического мышления как активного отражения объективной социально-педагогической реальности. В признании педагогики как «способа альтруистической трансформации человеческого общества» раскрываются сущность и содержание парадигмальных характеристик педагогического мышления как нового предмета педагогической науки. Представлено определение педагогического мышления как феноменологической формы духовной активности субъекта, которая возникает и развивается в процессе профессионально-педагогической деятельности, имеет социально-психологическую природу по особенностям возникновения, способам функционирования и результатам. Обозначены и раскрыты методологические подходы: ноосферный, диалектический, социально-прогностический, определяющие новые парадигмальные характеристики педагогического мышления.

**Ключевые слова:** парадигмальные характеристики педагогического мышления, методологические подходы, контекст противоречий образовательного процесса, методология творчества, критерии педагогического творчества.

**Для цитирования:** Горшкова В. В. Методологические ориентиры новых парадигмальных характеристик педагогического мышления // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.55–64. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-55-64>

Original article

## METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR NEW PARADIGMATIC CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL THINKING

V. Gorshkova

*Academy of the National Guard Troops, St. Petersburg, Russian Federation*  
vgorshkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2994-9036>

*The article was submitted on 20.11.2025*

*Approved after review on 10.12.2025*

*Accepted for publication on 12.12.2025*

**Abstract.** The article presents a fundamental problem in pedagogical science: the actualization and characterization of new guidelines for pedagogical thinking as an active reflection of objective socio-pedagogical reality. Recognizing pedagogy as "a means of altruistic transformation of human society," it reveals the essence and content of the paradigmatic characteristics of pedagogical thinking as a new subject of pedagogical science. It presents a definition of pedagogical thinking as a phenomenological form of the subject's spiritual activity, which arises and develops in the process of professional pedagogical activity and has a socio-psychological nature in terms of the characteristics of its origin, modes of operation, and results. The following methodological approaches are outlined and disclosed: noospheric, dialectical, and social-prognostic.

**Keywords:** paradigmatic characteristics of pedagogical thinking, methodological approaches, context of contradictions of the educational process, methodology of creativity, criteria of pedagogical creativity.

**For citation:** Gorshkova, V. V. (2025) Methodological guidelines for new paradigmatic characteristics of pedagogical thinking. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 55–64 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-55-64>

### Введение

Современный этап развития общества характеризуется глубокими трансформациями, затрагивающими все сферы человеческой жизнедеятельности, включая образование. В этих условиях педагогическая наука призвана не только адекватно реагировать на вызовы времени, но и выступать в роли активного творца новых образовательных практик, способных опережать актуальные социальные запросы и формировать будущее. Ключевым элементом такого преобразования становится педагогическое мышление, понимаемое как высшая форма активного отражения объективной педагогической реальности. Однако существующие подходы к его характеристике зачастую не в полной мере раскрывают его парадигмальную природу и созидательный потенциал в условиях новой культурно-информационной эпохи. В связи с этим возникает насущная потребность в переосмыслении его сущности, структуры и функций через призму современных методологических подходов.

Цель данной статьи заключается в раскрытии новых парадигмальных характе-

ристик педагогического мышления, определяемых ноосферным, диалектическим и социально-прогностическим подходами, а также в обосновании необходимости разработки новых критериев и субстанциональных показателей для оценки педагогического творчества как фактора развития созидательных сил всех субъектов образовательного процесса.

### Методы и основные направления исследования

Педагогическая наука – это такая наука, которая, изучая закономерности «макро» и «микро» социума, ищет и создаёт принципиально новые направления в развитии материальной и духовной культуры общества. Передовая педагогическая наука призвана не столько идти на поводу опыта, сколько самой создавать новые направления в развитии образования и воспитания как элементов культуры и этим изменять социальный уклад общества. В своё время Питирим Сорокин понимал педагогику как «способ альтруистической трансформации человеческого общества» [1]. В данной ситуации считается возможным и

правомерным говорить о новом предмете педагогической науки и о педагогическом мышлении с позиции развития субъектности как педагога, так и обучающихся, а педагогическое мышление рассматривать как высшую форму активного отражения объективно-педагогической реальности [2].

Педагогическое мышление – социально-педагогический феномен, особая форма духовной активности субъекта, связанная с его теоретической и практической деятельностью. Педагогическое мышление возникает и развивается в процессе профессиональной деятельности педагога и обеспечивает опосредованное отражение образовательного процесса, имеет социальную природу по особенностям возникновения, способам функционирования и результатам.

Новое педагогическое мышление – это опережающая, творческая, инновационная форма отражения реального педагогического процесса в теории и практике, состоящей в целенаправленном и обобщающем познании субъектом существенных педагогических связей и отношений, в инициативном созидании новых педагогических идей и концепций, в прогнозировании педагогических явлений, действий, новообразований и идей. Новое педагогическое мышление предполагает содержательное раскрытие ноосферного, диалектического, социально-прогностического подходов в педагогике.

Педагогика как наука при данном предмете доходит до подлинного человека. Человеческое мышление в процессе развития своей структуры и содержания, его основ, углублённых в историю образования и его качественные результаты, возвышаются над детерминизмом количественных параметров деятельности [3].

Разработка образовательных программ и моделей образуется, исходя из различного взаимодействия общества и природы и сознательного планомерно организованного взаимодействия биосферы и ноосферы. Именно ноосферный подход обеспечивает проявление действенного

социального оптимизма, который является субстанцией веры в разум и возможности человека [4; 5]. Именно вера поставит человека в гармонию с природой и обществом, возвысит человеческую душу над природными общественными силами, которые должны ему подчиниться, что может спасти человечество от технизации духа [6]. Вера является источником освобождения человека, и человечество должно принять её в процессе своего жизнетворчества. Истина о человеке, о его достоинстве и признании должна стать субстанцией образования.

В развитии отечественной культуры, в таком её структурном элементе как образование и воспитание, возможна не только эволюционизация в процессе её динамического функционирования, но возможна и приостановка и даже обратный ход развития, то есть её деградация. Условиями, не допускающими вырождение образования как элемента культуры, являются:

- актуализация социальных условий для умственной, нравственной, физической, трудовой деятельности личности;
- гармонизация содержания форм и методов педагогической деятельности, основанных на приоритете доминирующих способностей педагога и обучающихся.

Задача содержания образования в контексте ноосферного подхода – связать разные фазисы развития природы и общества с общими законами природной и человеческой цивилизации. В контексте ноосферного подхода особым образом актуализируется проблема гуманитаризации образования. Составными частями гуманитаризации образования являются антропология (вера в самого человека, в гуманную человеческую сущность), вера во всемогущество человеческого разума, вера в бесконечность и неиссякаемость человеческой жизни [7].

Человек может проявлять два типа отношений к миру: первый – научно-теоретическое отношение, второй – духовно-практическое. При целостном отношении к действительности первый есть

значительный, но частный элемент второго типа отношений.

Ограниченность научно-теоретического аспекта мышления как особой исторической формы объясняется тем, что категории бытия сводятся зачастую только к материальности. Вместе с этим происходит выключение из бытия субъектов-людей и, естественно, с ними и тех функциональных свойств вещей, которые присущи «человеческим предметам», «человеческим отношениям». Духовно-практическое отношение человека к миру – непосредственное, целостное отношение, в котором мышление и чувственная сфера не разъединены, и окружающий мир воспринимается человеком как непосредственно свой мир, как продолжение своего «я». В духовно-практическом отношении знания о мире выступают в форме причастности человека к этому миру как единоприродному с ним. Следовательно, существует мир нравственных ориентаций, человеческих эмоций, являющихся личностными и общечеловеческими. Чувственно-эмоциональное познание мира является такой же сферой всеобщности, как и существование мысли. Оно происходит в различной степени общности, присущей абстрактному, логическому и научно-теоретическому мышлению [8].

Гуманитаризация образования в условиях образовательных организаций, в том числе и высшей школы, в основном, раскрывается в содержательном потенциале художественных дисциплин, литературы, языков, истории. Именно данный подход может обеспечить подход к педагогике как к искусству [9]. И поэтому его структурными компонентами становятся: культура природы человека через постижение художественных и исторических образов; рассмотрение человеческих деяний как продолжение деяний рода человеческого; сосредоточение внимания на понятии личности, индивидуализируемой через процессы социализации внутри общественно-исторического контекста. В этом смысле гуманитаризация педагогики является продолжением учения об индивиду-

альности в её первомотивном употреблении в отличие от дескриптивного смысла «единичности».

Выбор событий, фактов бытия, заслуживающих внимания и отсеечения определённых подробностей, принадлежит полностью педагогу и зависит от его интереса, научного знания и отношения к изучаемому явлению. Очевидно, что у педагога возникает немало проблем с развитием собственного исторического сознания, преодолением противоречивости и в становлении себя как культурно-исторического субъекта, как подлинно-нравственной личности.

Идентичные проблемы гуманитаризации образования требуют своего решения в преподавании, например, курса литературы, где распространено господство научно-теоретического подхода. Особое место в курсе литературы должна занимать свободная интерпретация содержания художественных первоисточников, а не типологический разбор образов героев.

В новую культурно-информационную эпоху требуется более напряжённая духовность, причём духовность внутренняя, более свободная от «социальных внушений». Технический цикл, являясь адептом технической цивилизации, по существу своему имперсонален. Он не направлен на личность, и поэтому восстановление через него иерархии ценностей – есть ограничение власти технизма. Путь окончательного освобождения человека и окончательного осуществления его призвания – есть путь в пространство метазнания и понимания его всесия.

Диалектический подход в педагогике означает применение метода творчески познающего мышления. Диалектика в образовательном процессе выступает как теория и метод, как методология творчества в целом. Основные причины диалектики образовательного процесса состоят во всеобщей связи становления, развития, обучения и воспитания, которые осмысливаются с помощью методов и систем педагогических категорий [10].

Образование и воспитание при диалектическом подходе представляются в виде целостного процесса в непрерывном движении, изменении при образовании и развитии. Диалектический подход означает формирование логики педагогического процесса и рассматривает её как начальную стадию развития педагогического мышления [11]. Диалектический анализ вскрывает как положительно-созидательную, так и разрушительную сторону педагогического процесса, утверждая единство как преходящих, так и существующих его скрытых потенциалов и перспектив.

Осуществление диалектического подхода в педагогике предполагает: индивидуализацию образовательного процесса, развитие межиндивидуального потенциала отношений участников образовательного процесса; функциональное взаимодействие образования и воспитания и выделение приоритетных направлений в соответствии с индивидуальными особенностями субъектов образования; анализ противоречий педагогического процесса с их классификацией по принципу прогрессивности и регрессивности.

Свобода развития и опережающие временные перспективы воплощения творческого потенциала личности в известном смысле непредсказуемы, а, следовательно, не соотносятся с действующими нормами педагогического управления и контроля. Творчество в педагогике не может задаваться и тем более контролироваться извне административно-управленческим аппаратом, ибо творческая личность независима в силу своей ответственности от чьих-либо нормативных оценок, суждений, характеристик.

Вместе с этим, творческий процесс прогностически тенденциозен, так как преодолевает существующие нормы и условия социального бытия, что неизбежно влечёт за собой различного рода столкновения, непринятия как автора творческой идеи, так и самой идеи. Поэтому не исключаются регрессии и деформации в развитии педагогического мышления, скатывания на путь невольного или сознательного отри-

цания поиска творческих идей и способов их реализации [12].

Таким образом, происходит возврат на нормативные позиции манипуляционно отработанного методического инструментария. При этом очевидно, что потенциально закладываются и нарастают социальные, творческие и человеческие потери в обществе.

Учитывая, что актуализация творческого принципа профессиональной деятельности достаточно часто ограничивается в своей реализации, социальный статус инициативного педагога до настоящего времени занимает достаточно противоречивое положение в процессе выполнения требуемых социальных и педагогических директив. В связи с этим необходима разработка новых критериев педагогического творчества и инновационных показателей диалектически развивающегося педагогического мышления. Это даст возможность оценке творчества не столько с позиции его исключительности, сколько с позиции ведущего фактора, формирующего социальный заказ общества.

Процесс революционизации личности создаёт условия для самореализации творца-учителя и творца-ученика, для самосоциализации педагогических кадров, для развития культуры педагогического мышления как целостности и естественно проявляющихся творческих сил и возможностей субъектов образования и воспитания.

Критерии и показатели педагогического творчества:

1. Конструктивность творческой деятельности. Показатели: индивидуализация передового педагогического опыта; самоосознанность целеполагания в творчестве, инициативно-приоритетный выбор средств педагогической деятельности в зависимости от способности педагога, ценностные ориентации на внедрение творческих идей в системе образования.

2. Инновационность творческой деятельности. Показатели: самонеудовлетворённость степенью развития педагогической мысли; опережающее видение противоречий педагогического процесса

и их классификация; определение путей их стирания и ликвидации; актуализация потребности отрицания достигнутого уровня творческой деятельности педагога; всемерно возрастающая субъектная ответственность за развитие собственных творческих сил и творческих возможностей других субъектов; процессуальное накопление и постоянное осмысление опыта творческой деятельности как фактора качественного изменения педагогического мышления.

Педагогический процесс – логика целостного и целесообразного развёртывания совместной деятельности его участников. В этом процессе целеполагающую функцию в деятельности может осуществлять личность, способная отличать себя от собственной деятельности, способная видеть свою деятельность со стороны [13]. Диалектическое отношение личности ученика и личности учителя к себе и результатам своей деятельности предполагает реализацию в процессе их совместного труда, исторических форм общения друг с другом, то есть включение в диалог, обеспечивающий целесообразное изменение предмета их деятельности. В этом диалоге момент активного отрицания не менее существенный, чем момент принятия, так как процесс освоения культуры субъектом есть прежде всего процесс критического отношения к собственным суждениям, идеям, позициям в формах существующей культуры. Личность педагога выходит за пределы своей деятельности, поскольку она одновременно и деятельность ученика, то есть поскольку она – носитель общения.

Диалектический способ педагогического мышления развёртывается в логике предметного творчества и органически сочетающегося с ним межсубъектного творчества, со способностями к такому творчеству. Результирующей ориентацией педагогического процесса в контексте прогрессивно развивающихся форм общения является не направленность на определённый уровень и заданный предел круга деятельности, а способность к самостанционированию. В этом случае участники педагогического процесса выступают

как действующие субъекты собственного развития и изменения. В таком подходе к проблеме образования и воспитание приобретают особую роль в истории развития общества, занимая приоритетное положение в социальном производстве в целом.

Социально-прогностический подход в педагогике носит индикативный характер. Есть смысл говорить о разработке вероятностного представления о предельных и идеальных состояниях педагогического мышления и альтернативных путях его развития. Применительно к процессу педагогического мышления следует рассматривать классификацию социально-педагогического прогнозирования по следующим типам: поисковый и нормативный. Поисковый тип характеризуется оценкой перспективных тенденций развития педагогического мышления. Нормативный тип направлен на определение путей желательного состояния педагогического мышления в будущем.

Социально-педагогическое прогнозирование включает опережающее развитие нового педагогического мышления, обеспечивающего формирование социального заказа в образовательной сфере, рассматривающего педагогическое мышление как контекстуальный элемент социальной культуры. Субстанциональная ценность педагогического мышления – личность современного ученика и личность современного педагога. Средством достижения этой ценности является развитие существенных сил личности в ансамбле её потребностей и способностей.

Индикативность социально-педагогического прогнозирования направлена на практическую реализацию в системе образования многообразия социально-государственных форм. Такая прогностическая основа в системе образования позволит формировать группы одарённых детей по интересам, по диагностируемым потребностям и способностям, а также позволит реализовать творческий потенциал учителя в профессионально-педагогической деятельности с данными группами [14]. Это даст основание для творческой

приоритетности во внедрении инициативных педагогических идей и снимет условия, объективно тормозящие творческую деятельность педагога. В этом случае такой подход способствует превращению субъектов образовательного процесса в авторов и соавторов, каждого из них в равноценного участника педагогического процесса.

Развитие новых парадигмальных характеристик педагогического мышления предполагает свободу выбора педагогом определённых концептуальных моделей и педагогических теорий. Свобода выбора предусматривает направленность её на личность педагога и личность ученика. Герменевтический аспект образования не только задаёт предварительное ориентирование в процессе конструирования педагогических теорий, но постоянно наличествует в их эволюции, взаимодействует с ними по принципу обратной связи, участвует в определении релевантности эмпирического и теоретического материала.

Определение путей желательного состояния образования разрабатывается когнитивными методами. Предусматриваются их вариации по двум основным типам: знания, получаемые через непосредственное ознакомление с объектом и субъектом педагогической деятельности; знания, получаемые в анализе и рассуждении. Первый тип рассматривается как форма наблюдения, ознакомления с эмпирическим материалом, который должен получить интересующий субъект выражения. Второй тип градуируется по двум подтипам: построение модели дедуктивно-неоспоримого рассуждения; знания, полученные посредством рефлексии, основанные на феноменологической очевидности.

Аксиоматично, что основы развития новой парадигмы педагогического мышления формируются в условиях современной высшей педагогической школы [15]. В самом общем подходе ценность образования в высшей школе должна быть ориентирована на изучение конкретных фундаментальных наук, преподаванию которых посвящают свою деятельность будущие

учителя. И именно наук, а не методик их изучения и преподавания, которые в известном смысле деформируют диалектический подход педагогики или низводят его на уровень схоластической диалектики [16].

Такой подход к образованию будет обеспечивать реализацию социальной функции образовательного процесса и будет направлен на реальное становление, то есть распределение человеческого фактора в процессе развития нового педагогического мышления. Движущими стимулами развития содержания образования тогда в педагогическом вузе выступят противоречия между существующими сущностными представлениями о науке и её достижениях в настоящее время. И именно фундаментальные знания преподаваемого предмета должны вывести педагога на конкретный поиск новых форм реализации его практической деятельности.

### Заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать ряд принципиальных выводов, раскрывающих сущность и содержание новых парадигмальных характеристик педагогического мышления:

1. Педагогическое мышление выступает не как пассивное восприятие реальности, а как активная, опережающая и творческая сила, способная преобразовывать педагогическую практику и формировать новый социальный уклад. Его развитие является ключевым условием перехода от заданно-репродуктивной образовательной модели к креативно-гуманистической.

2. Методологическим каркасом новой парадигмы выступили ноосферный, диалектический и социально-прогностический подходы. Ноосферный подход актуализирует задачу гармонизации отношений человека, природы и общества, делая субстанцией образования веру в разум и достоинство человеческой личности. Диалектический подход раскрывает педагогический процесс как целостный, динамичный и противоречивый, требующий от педагога творческого метода

познания и способности к конструктивному и паритетному диалогу. Социально-прогностический подход нацелен на проектирование желаемых состояний образования и разработку альтернативных путей его развития.

3. Существенным условием направленности новых парадигмальных характеристик педагогического мышления является глубокая гуманитаризация образования, позволяющая преодолеть ограниченность сугубо научно-теоретического отношения к миру и восстановить целостность духовно-практического опыта личности через приобщение к художественным и историческим образам.

4. Для оценки и развития педагогического мышления необходима разработка новых критериев и показателей, сфокусированных не на исключительности, а на системной оценке педагогического творчества. К ним отнесены конструктивность и инновационность творческой деятель-

ности, включающие такие показатели, как личный опыт, опережающее выявление и разрешение противоречий, а также растущая субъектная ответственность педагога.

5. Реализация новой парадигмы педагогического мышления требует создания соответствующей социально-организационной основы в системе образования, что позволит формировать кластеры обучения по интересам и способностям, и максимально раскрывать творческий потенциал как педагога, так и обучающихся.

Таким образом, методологические ориентиры новых парадигмальных характеристик педагогического мышления носят индикативный характер, предполагают разработку вероятностных представлений о предельных и идеальных состояниях педагогического мышления, прогнозируют контекстуальный элемент человеческой культуры, что в конечном итоге определяет приоритетную роль образования в социальной проекции будущего.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Сорокин П. А. Человек и общество в условиях бедствий. М.: Академический проект, 2022. 399 с.
2. Горшкова В. В. Прогностические ориентиры развития преподавателя высшей школы в процессе профессионально-педагогической деятельности // Человек и образование. 2025. № 1(82). С. 21–30.
3. Горшкова В. В. Философско-педагогическое осмысление образования человека в условиях высшей школы // Педагогика. 2021. Т. 85. № 4. С. 17–25.
4. Педагогические идеи с позиции ноосферы / Гуманистический взгляд на образование и науку (по трудам В.И. Вернадского). М.: Амрита-Русь, ИД Шалвы Амонашвили, 2023. 248 с.
5. Попкова Н. В. Оценка взаимосвязи техносферы и ноосферы // Успехи современного естествознания. 2007. № 9. С. 22–24.
6. Шелкунова Т. В. Артюхова Т. Ю. Формирование педагогического мышления будущих учителей в условиях современного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 408–410.
7. Мышление учителя : личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской; АПН СССР, НИИ Общего образования взрослых. М.: Педагогика, 1990. 102 с.
8. Философско-психологические проблемы развития образования / под. ред. В.В. Давыдова; Рос. Акад. образования. М.: Интор, 1994. 176 с.
9. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Т.1: Опыт педагогической антропологии. URL: <https://books.yandex.ru/books/wyNRTFL3/read-online> (дата обращения: 10.11.2025).
10. Гегель Г.В.Ф. Наука логика. Пер. с нем. Б. Столпнера. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2023. 512 с.
11. Николаева Н. В. Проблема методологического единства в современной философско-педагогической парадигме // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 3. С. 183–189.
12. Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / ред.-составитель Д.В. Ушаков. М.: Институт психологии РАН, 2006. 351 с.
13. Богданов И. В. Анализ патриотического воспитания современной молодежи Скандинавии и охвата стран Европы // Мир образования - образование в мире. 2023. № 4(92). С. 85–96.
14. Эфроимсон В.П. Гениальность и генетика. М.: Информационно-издательское агентство Русский мир, 1998. 544 с.

15. Голосова С. В. Федоренко Л. П. Основные парадигмы современной педагогической науки // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 3. С. 36–40.
16. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. 288 с.

#### REFERENCES

1. Sorokin, P. A. (2022) *Man and Society in Disaster Relief*. Moscow: Academic Project. (In Russ.)
2. Gorshkova, V. V. (2025) Prognostic Guidelines for the Development of Higher Education Teachers in the Process of Professional and Pedagogical Activity. *Man and Education*. no. 1 (82), pp. 21-30. (In Russ.)
3. Gorshkova, V. V. (2021) Philosophical and Pedagogical Understanding of Human Education in Higher Education. *Pedagogy*, vol. 85, no. 4, pp. 17-25. (In Russ.)
4. Pedagogical Ideas from the Perspective of the Noosphere (2023). *Humanistic View of Education and Science (Based on the Works of V. I. Vernadsky)*. Moscow: Amrita-Rus, Shalva Amonashvili Publishing House. (In Russ.)
5. Popkova, N. V. (2007) Assessment of the Relationship between the Technosphere and the Noosphere. *Advances in Modern Natural Science*, no. 9. pp. 22-24. (In Russ.)
6. Shelkunova, T. V., Artyukhova, T. Yu. (2022) Formation of Pedagogical Thinking of Future Teachers in the Context of Modern Education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 75-4, pp. 408-410. (In Russ.)
7. Kulyutkin, G. S. Sukhobskaya, Yu. N. (eds.) (1990) *Teacher Thinking: Personal Mechanisms and Conceptual Apparatus*. APS of the USSR, Research Institute of General Education of Adults. Moscow: Pedagogy. (In Russ.)
8. Davydov, V.V. (ed.) (1994) *Philosophical and Psychological Problems of Education Development*. Moscow: RAE, Intor. (In Russ.)
9. Ushinsky, K. D. (2020) *Man as and Object of Education. Vol. 1: Experience of Pedagogical Anthropology*. Available at: <https://books.yandex.ru/books/wyNRTFL3/read-online> (Accessed: 10 October 2025). (In Russ.)
10. Hegel, G.V.F. (2023) *The Science of Logic. Trans. from German by B. Stolpner*. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Atticus. (In Russ.)
11. Nikolaeva, N. V. (2021) The Problem of Methodological Unity in the Modern Philosophical and Pedagogical Paradigm. *Psychology and Pedagogy of Service Activity*, no. 3, pp. 183-189. (In Russ.)
12. Ushakov, D. V. (ed.) (2006) *Psychology of Creativity: Ya. A. Ponomarev's School*. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
13. Bogdanov, I. V. (2023) Analysis of Patriotic Education of Modern Youth in Scandinavia and Coverage of European Countries. *The World of Education – Education in the World*, no. 4(92), pp. 85-96. (In Russ.)
14. Efroimson, V. P. (1998) *Genius and Genetics*. Moscow: Russian World Information and Publishing Agency. (In Russ.)
15. Golosova, S. V., Fedorenko, L. P. (2016) Main Paradigms of Modern Pedagogical Science. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, no. 3, pp. 36-40. (In Russ.)
16. Ananyev, B. G. (2002) *Man as an Object of Cognition*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Горшкова Валентина Владимировна – доктор педагогических наук, Заслуженный работник Высшей школы РФ, Действительный член (Академик) Академии гуманитарных наук, Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии, Санкт-Петербург  
ORCID: 0000-0003-2994-9036; e-mail: [vvgorshkova@yandex.ru](mailto:vvgorshkova@yandex.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Valentina Vladimirovna Gorshkova – Doctor of pedagogical sciences, Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation, Full Member (Academician) of the Academy of Humanities, Military Zhukov Order Academy of the National Guard Troops, St. Petersburg  
ORCID: 0000-0003-2994-9036; e-mail: [vvgorshkova@yandex.ru](mailto:vvgorshkova@yandex.ru)

Научная статья  
УДК 378.374.32  
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-65-73

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ РЕПРОДУКТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Набойченко Е. С.<sup>1</sup>, Серкова-Холмская Е. А.<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup> Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Уральский государственный медицинский университет, Екатеринбург, Российская Федерация

<sup>1</sup> dhona@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7315-6741>

<sup>2</sup> ✉ ielizavieta.kholmkaia@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4620-7448>

Статья поступила в редакцию 12.10.2025  
Одобрена после рецензирования 22.10.2025  
Принята к публикации 26.11.2025

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретического анализа по проблеме исследования репродуктивной культуры поведения и формирования положительного и осознанного отношения к родительству у студенческой молодёжи. Подробно рассматриваются методологические подходы к изучению особенностей отношения к родительству, семейной жизни и рождению детей у людей репродуктивного возраста, раскрыта проблема определения научного понятия «репродуктивная культура поведения», рассмотрены научные подходы к родительству, проанализированы такие научные понятия, как «осознанное родительство» и «ответственное родительство». В статье раскрывается понимание о феномене культуры репродуктивного поведения и сформирована модель формирования репродуктивной культуры поведения у студенческой молодёжи в условиях образовательной среды. На основе анализа эмпирических и теоретических данных авторами доказано, что одним из эффективных методов формирования или повышения репродуктивной культуры поведения у студентов является психолого-педагогическое сопровождение. Представлена модель психолого-педагогического сопровождения, направленная на развитие культуры репродуктивного поведения и осознанного отношения к родительству у студенческой молодёжи.

**Ключевые слова:** репродуктивная культура поведения, студенческая молодёжь, осознанное родительство, психолого-педагогическое сопровождение.

**Для цитирования:** Набойченко Е. С., Серкова-Холмская Е. А. Модель формирования репродуктивной культуры поведения в студенческой среде: психолого-педагогический аспект // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С. 65–73, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-65-73>

Original article

## MODEL FOR THE FORMATION OF A REPRODUCTIVE CULTURE OF BEHAVIOR IN THE STUDENT ENVIRONMENT: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

E. Naboychenko <sup>1</sup>, E. Serkova-Kholmetskaya <sup>2</sup>✉

<sup>1</sup> Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russian Federation

<sup>1</sup> dhona@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7315-6741>

<sup>2</sup> ielizavieta.kholmskaia@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4620-7448>

The article was submitted on 12.10.2025

Approved after review on 22.10.2025

Accepted for publication on 26.11.2025

**Abstract.** The article presents the results of a theoretical analysis on the problem of studying the reproductive culture of behavior and the development of commitment to conscious parenting among students in an educational environment. Methodological approaches to the study of the peculiarities of attitudes towards parenthood, family life and the birth of children in people of reproductive age are considered in detail, the problem of defining the scientific concept of "reproductive culture of behavior" is revealed, scientific approaches to parenthood are considered, scientific concepts such as "conscious parenting" and "responsible parenting" are analyzed. The author's definition of the scientific concept "culture of reproductive behavior" is presented, and a model for the formation of a reproductive culture of behavior among students in an educational environment is formed. Based on the analysis of empirical and theoretical data, the authors have proved that psychological and pedagogical support is one of the effective methods of forming or improving the reproductive culture of behavior among students. A model of psychological and pedagogical support is presented, aimed at developing a culture of reproductive behavior and a conscious attitude towards parenthood among students.

**Keywords:** reproductive culture of behavior, student youth, conscious parenting, psychological and pedagogical support.

**For citation:** Naboychenko, E. S. and Serkova-Kholmskaya, E. A. (2025) Model for the formation of a reproductive culture of behavior in the student environment: psychological and pedagogical aspect. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 65–73. (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-65-73>

### Введение

Охрана репродуктивного здоровья современной молодёжи относится к одному из значимых вопросов политики Российской Федерации. В настоящее время в институте семьи и родительства происходят серьёзные трансформационные процессы. По данным ряда исследований, в репродуктивном поведении студенческой молодёжи наблюдаются такие негативные тенденции, как промискуитет, провоцирующий риск возникновения заболеваний репродуктивной сферы, откладывание рождение ребёнка на более поздний возрастной период, закрепление позиции «сознательная бездетность», низкий уровень полового воспитания и недостаток знаний в области репродуктивной медицины [1; 2; 3; 4]. Демографическая ситуация в стране характеризуется нестабильностью и таки-

ми негативными признаками, как старение населения, снижение рождаемости, изменение семейно-брачных отношений и увеличение разнообразия семейных моделей. Так, данные государственной статистики за 2018-2024 гг. указывают, что современная модель молодой семьи соответствует «малодетной» или «бездетной».

Россия сегодня сталкивается не только с рекордно низкой рождаемостью (суммарный коэффициент рождаемости в 2025 г. составляет 1,41 на 1 тыс. населения), но и с ценностным разрывом в понимании репродуктивных установок и представлений о сознательной бездетности как идеальном варианте семейных отношений у молодого поколения [5, с. 51-62].

Государственная семейная политика Российской Федерации направлена на решение этих проблем. В приоритетные за-

дачи поддержки входит не только оказание материальной помощи и улучшение социально-жилищных условий для молодых семей, большое внимание уделяется также вопросам воспитания и развития родительских компетенций, осознанного отношения к родительству и повышению авторитета семьи у молодого поколения, в частности в студенческой среде. Исследователи подчёркивают, что именно студенческая молодёжь является особой категорией населения, формирующей репродуктивный потенциал общества.

Методологическую основу исследования представляют работы следующих авторов: О.Н. Посысоевой, Л.Б. Шнейдер, И.В. Гребенниковой, Л.Я. Гозмана, Е.Г. Силяевой и др. В данных научных трудах уделяется большое внимание проблеме выбора спутника жизни у молодёжи и отношения к родительству.

Так, в работах А.И. Антонова, Г.К. Зайцевой и др. раскрыты проблемы молодой семьи, выделены основные типы современной семьи, проанализированы факторы, приводящие к распаду браков и увеличению количества разводов в молодых семьях. Целый ряд исследований посвящён проблеме психологической готовности к родительству у молодёжи. В работах В.А. Сысенко, А.Н. Сизанова, И.В. Гребенникова и др. выделены компоненты психологической готовности к браку и семейной жизни у студенческой молодёжи [1; 6].

Отдельно исследуется феномен репродуктивной культуры. Проблеме исследования репродуктивного здоровья у студенческой молодёжи посвящены исследования Л.И. Алёшиной, М.А. Беяевой, Л.И. Столярчук, И.А. Столярчук, С.Ю. Федосеевой и др. В психологической науке термин репродуктивная культура рассматривается с точки зрения сформированных представлений индивида о желании иметь детей, их количестве и в целом о способности осуществления репродуктивной функции [7, с 51-62]. Авторы отмечают, что именно культура репродуктивного поведения обуславливает такие важные

жизненные составляющие индивида, как поиск и выбор партнёра, коммуникацию с ним, отвечает за представление о родительской роли и готовности к её осуществлению.

Стоит отметить, что в настоящее время все ещё наблюдается недостаточная сформированность методологического подхода к организации и трансляции репродуктивной культуры поведения с целью закрепления благоприятных стереотипов поведения, укрепления и сохранения здоровья, а также повышения осознанного отношения к выполнению родительских обязанностей и в целом создания семьи у молодого поколения.

В исследованиях подчёркивается, что необходимо внедрять в образовательный процесс методы, технологии и приёмы, помогающие в усвоении репродуктивной культуры поведения, в частности у студенческой молодёжи. Интеграция семейных ценностей и родительства в образовательную и карьерную траекторию поможет решить демографические проблемы общества. Внедрение просветительских программ и курсов в образовательной среде будет способствовать не просто минимизации биологических проблем в репродуктивном здоровье, но и повышению социальной межличностной коммуникации, развитию личностной зрелости, мотивационной сферы и психологической готовности к родительству у студенческой молодёжи.

Таким образом, опираясь на научные исследования, можно сделать вывод, что формирование культуры репродуктивного поведения студенческой молодёжи должна включать в себя комплексный подход, предполагающий использование методов и приёмов психологического сопровождения.

Цель исследования – проанализировать определения научных понятий «репродуктивная культура поведения» и «родительство», провести сравнительный анализ понятий «осознанное родительство» и «ответственное родительство», оценить проблемы и перспективы развития репродуктивной культуры поведения и повыше-

ния значимости родительства у студенческой молодёжи посредством разработки и внедрения модели психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательной среды.

### **Материалы и методы исследования**

В исследовании были применены следующие методы: анализ методологических подходов по проблеме изучения репродуктивной культуры поведения и отношения к родительству у студентов образовательных организаций, логические операции (определение понятия, сравнение понятий, обобщение понятий для построения модели репродуктивной культуры поведения у студенческой молодёжи и методов психолого-педагогического сопровождения).

### **Результаты**

Репродуктивная культура представляет собой совокупность знаний, умений, ценностей, регулирующих репродуктивное поведение человека как систему действий и отношений по воспроизводству человеческого рода в рамках имеющихся биологических и социальных возможностей [3]. По мнению М.А. Беляевой, репродуктивная культура личности определяет сценарий поведения индивида, а также отвечает за желание родить ребёнка, выбор оптимального способа контрацепции, стремление создать семью и готовность к родительству. По мнению Н.К. Сергеева, репродуктивная культура поведения представляет собой комплекс методов, приёмов и техник воспитания, направленных на сохранение и укрепление здоровья, формирование психологической готовности к ведению здорового образа жизни [8, с. 5, 7].

Репродуктивное поведение личности во многом формирует взгляд и ожидания от родительской роли, компоненты образа отца и матери, личностные качества, коммуникативные навыки и в целом определяет стратегию семейной жизни индивида. В психологических исследованиях поднимается вопрос о поиске индивидуальных характеристик личности, лежащих в основе жизненных принципов и убеждения, а

также выбора репродуктивного поведения у студенческой молодёжи. В научных трудах делается акцент на рассмотрении таких черт личности, как сформированные ценностно-семейные и репродуктивные установки, мотивация, психологическая готовность к родительству, а также показатели личностной зрелости и жизнестойкости [9, с.155].

В рамках данного исследования рассматривается репродуктивная культура поведения личности как сложноорганизованная структура, в основе которой находятся не только уже сформированные стереотипы репродуктивного поведения личности, но и семейно-ценностные установки, определяющие представления о родительстве, родительской роли и психологической готовности к её выполнению.

Обратимся к методологическому анализу понятий «родительство», «ответственное родительство» и «осознанное родительство». По мнению исследователя К.Н. Белогай, структура родительства определяется сформированными потребностно-мотивационной и ценностной-смысловой сферами, а также эмоциональным или оценочным представлением и поведенческими мотивами [4, с.93]. Исследователи предпринимают попытки не просто раскрыть теоретические аспекты данного феномена, а проанализировать особенности таких видов родительства, как эффективное, зрелое, успешное и др., отдельно рассматриваются девиантные формы родительства [10; 11; 12].

В данной работе подробно рассмотрим критерии осознанного родительства. Для этого определим отличия в понимании понятий ответственного и осознанного родительства.

В понятие «ответственное родительство» включаются такие составляющие, как психологическое образование личности, сформированные ценностно-семейные ориентации, правильные установки по отношению к ребёнку и к его ожиданию, положительные чувства и гармоничный стиль семейного воспитания [13, с. 45–47]. По мнению В.Д. Москаленко,

ответственный родитель обладает сформированным самоуважением, полностью принимает свои чувства и чувства ребёнка, психологически готов нести ответственность за выполнение своей родительской роли и быть примером для своего ребёнка [14, с. 252]. Как указывает Л.И. Столярчук, ответственное родительство представляет собой уважительное отношение к ребёнку, способствующее развитию его адекватной оценке, чувству уверенности, самостоятельности. Кроме того, автор подчёркивает, что родительские функции в первую очередь направлены на сохранение и укрепление здоровья ребёнка, создание условий для его воспитания и гармоничного развития [7, с. 51].

В исследованиях часто рассматриваются вместе понятия «ответственное родительство» и «осознанное родительство». Так, ответственное родительство представляет собой сознательное родительское качество, направленное на сохранение здоровья и жизни ребёнка, подкреплённое нравственно-социальными характеристиками и гражданско-правовыми вопросами. Основной характеристикой ответственной родительской роли является абсолютная сформированность таких качеств, как любовь, милосердие, доброта и безусловное принятие чувств ребёнка. В характеристике осознанного родительства авторами выделяются такие особенности, как обоюдное желание мужчины и женщины родить, воспитать своего ребёнка, учитывать особенности и личность ребёнка [6].

В критериях осознанного родительства выделяют такие параметры, как психологическая готовность к родительству и принятие активной родительской позиции, осознанность в восприятии чувств, его потребностей, эмоций, символов и знаков, создание полноценных условий для развития ребёнка. И.А. Комарова отмечает, что для осознанного родителя также важно постоянное саморазвитие и анализ своих представлений о ребёнке и себе, как родителе [15, с. 116].

Таким образом, осознанное родительство представляет собой сформированные

в сознании установки, направленные на реализацию социально-психологической роли родителя, и высокую готовность выполнения родительских функций.

Анализ отечественных и зарубежных эмпирических исследований, направленных на изучение представлений о родительстве и психологической готовности к родительству у студентов образовательных организаций, позволяет сделать вывод, что в настоящее время в молодёжной среде действительно происходят значимые негативные изменения репродуктивного поведения [16; 17; 18; 19]. К негативным паттернам поведения относят откладывание момента вступления в брак и рождения первого ребёнка, положительное отношение к сожительству, выбор в пользу сознательной бездетности. Данные свидетельствуют о том, что воспитание будущих родителей может успешно происходить в условиях образовательного процесса, что делает актуальной разработку образовательных курсов и программ по подготовке к будущей семейной жизни и родительству.

В нашем исследовании рассматривается возможность повышения репродуктивной культуры поведения для подготовки к осознанному выполнению родительской роли у студенческой молодёжи путём формирования таких психологических характеристик, как личностная зрелость, жизнестойкость, психологическая готовность к родительству и сформированные семейно-ценностные установки.

На наш взгляд, в основе построения модели психолого-педагогического сопровождения лежит исследование перечисленных компонентов личности. В данном исследовании предлагается теоретическая модель личностных детерминант, лежащих в основе представлений о родительстве и являющихся компонентами репродуктивной культуры поведения студенческой молодёжи (рис. 1). Данные детерминанты представлены на трёх уровнях:

1. когнитивном (сформированное представление о родительстве);

- ценностно-мотивационном (сформированные семейно-ценностные установки);
- эмоционально-поведенческом (осознанные чувства к ребёнку и высокая способность выполнять родительские функции).

На наш взгляд, коррекция негативных форм репродуктивного поведения и формирование осознанного отношения к родительству у студентов возможны в рамках учебного процесса с использованием методов психолого-педагогического сопровождения, направленных на диагностику и коррекцию вышеперечисленных детерминант личности, раскрывающих отношение к родительству и семейной жизни, а также образа родителя.

### Заключение

В рамках данного исследования выявлено, что феномен родительства представляет собой сложное личностное образование, включающее в себя сформированные в сознании установки, направленные на поддержание, укрепление и сохранение жизни и здоровья ребёнка, а также стремление проявлять заботу и оказывать ему помощь. Высокий уровень принятия зна-

чимости и понимания собственной роли родителя зависит от сформированности личности и характеризуется осознанием своих родительских функций и возможных ограничений, связанных с рождением ребёнка.

В рамках данного исследования мы рассматриваем репродуктивную культуру поведения студенческой молодёжи, как сложноорганизованную структуру, включающую в себя совокупность знаний, умений и ценностей, регулирующих репродуктивное поведение личности и образованное за счёт сформированности таких личностных качеств, как жизнестойкость, личностная зрелость, семейно-ценностные установки и психологическая готовность к родительству.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов в условиях образовательной среды будет направлено на формирование психологической готовности к выполнению родительских функций и обязанностей и позитивного отношения к супружеству и семейной жизни. В процессе психолого-педагогического сопровождения также возможно осуществление коррекции негативных форм репродуктивного поведения.



Рис. 1 / Fig. 1

**Теоретическая модель личностных детерминант репродуктивной культуры поведения, формирующих представление о родительстве у студенческой молодёжи / A theoretical model of the personal determinants of the reproductive culture of behavior that form the idea of parenthood among students**

Источник: по данным автора.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Антонов А.И., Борисов В.А. Динамика населения России в XXI в. и приоритеты демографической политики. М.: Ключ-С, 2006. 191 с.
2. Башманова Е.Л. Социальная готовность регионального студенчества к семье, браку и родительству в призме трансформации ценностей современной молодежи // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2016. № 4 (40) С. 10–14.
3. Беляева М.А. Репродуктивное поведение человека: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. Урал. ГПУ: Екатеринбург, 2010. 264 с.
4. Белогай К.Н., Будич Н.Ю., Морозова И.С. Практические аспекты личностного самоопределения. 2-е изд. Кемерово.: Кузбассвуиздат, 2008. 93 с.
5. Мартынюк В. В., Пасмурцева Н. Н. Анализ динамики численности постоянного населения России: вызовы и перспективы // Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral». 2024. № 3. С. 55–61.
6. Павлова В.И., Павлов Б.С., Сарайкин Д.А., Степанова А.Ю. Семья и семейная жизнь в сознании и жизненных планах студенток уральских вузов // Динамика и инерционность воспроизводства населения и замещения поколений в России и СНГ // Материалы VII Уральского демографического форума с междунар. участием / отв. ред. акад. РАН А.И. Татаркин, д-р социол. наук А.И. Кузьмин. Т. I. Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2016. С. 299–306.
7. Столярчук Л.И., Алёшина Л.И., Столярчук И.А. и др. Физиологические и педагогические основы формирования репродуктивной культуры обучающейся молодежи // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 51–53.
8. Сергеев Н.К., Зайцев В.В., Куликова С.В. Борытко Н.М. Взаимодействие центра и регионов в исследованиях актуальных проблем образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. сер.: Педагогические науки. 2014. № 9(94). С. 4–8.
9. Захарова Е.И. Освоение родительской позиции как траектория возрастного-психологического развития в зрелом возрасте // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 10–15.
10. Рожков М.И. Стратегия развития воспитания в России – новые ориентиры воспитательной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 3. С. 1–7.
11. Савина Е.А. Родительские представления и установки: понятие, виды, структура // Семейная психология и психотерапия, 2001. №3. С. 85–95.
12. Токарева Ю.А. К проблеме о роли отца в воспитании ребёнка // Актуальные проблемы психологии личности: Сб. науч. тр. Урал. Гос. Пед. Ун-т; Отв. Ред. Н.Н. Васягина. Екатеринбург, 2004. С. 49–57.
13. Миназова В.М., Башаева С.А., Батырова А.М. Формирование осознанного родительства у студентов бакалавриата. // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6 (97). С. 45–50
14. Москаленко В.Д. Зависимость. Семейная болезнь. 2-е изд. М.: Просвещение, 2019. 352 с.
15. Комарова И.А., Пойда О.В. К вопросу о разработке экспериментальной модели формирования осознанного родительства у студенческой молодежи // Вестник МДПУ им. П. Шамякина. 2013. № (38). С. 116–121
16. Sørensen, N.O., Marcussen, S., Backhausen, M.G. et al. Fertility awareness and attitudes towards parenthood among Danish university college students. *Reprod Health* 13. 2016, no. 146. URL: <https://doi.org/10.1186/s12978-016-0258-1>. (дата обращения: 20.11.2025).
17. Crocetti E., Rubini, M. and Meeus W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model // *Journal of adolescence*. 31. 207–22. 10.1016/j.adolescence.2007.09.002. (дата обращения: 20.11.2025).
18. Vujčić I, Radičević T, Dubljanin E, Maksimović N, Grujičić S. Serbian medical students' fertility awareness and attitudes towards future parenthood. *Eur J Contracept Reprod Health Care*. 2017 Aug; 22(4). С. 291–297. DOI: 10.1080/13625187.2017.1368478.
19. Galanaki E., Leontopoulou S. Criteria for the transition to adulthood, developmental features of emerging adulthood, and views of the future among greek studying youth. *Europe Journal of Psychology*, 2017. Issue 13(3), 417–440. DOI:10.5964/ ejop.v13i3.13.

## REFERENCES

1. Antonov, A.I. and Borisov, V.A. (2006) *The dynamics of the Russian population in the 21st century and the priorities of demographic policy*. Moscow: Klyuch-S. p.191. (In Russ.)

2. Bashmanova, E. L. (2016) Social readiness of regional students for family, marriage and parenthood in the context of the transformation of values of modern youth. *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, no. 4 (40), 10–14. (In Russ.)
3. Belyaeva, M.A. (2010) *Human reproductive behavior: textbook. handbook for students of higher educational institutions. Ural State Pedagogical University*. un-T. Yekaterinburg. (In Russ.)
4. Belogai, K.N., Budich, N.Yu. and Morozova, I.S. (2008). *Practical aspects of personal self-determination*. - 2nd ed. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat. (In Russ)
5. Martynyuk, V.V. and Pasmurtseva, N.N. (2024) Analysis of the dynamics of the permanent population of Russia: challenges and prospects. *International Journal of Applied Sciences and Technologies "Integral"*, no 3, 55–61. (In Russ.)
6. Pavlova, I.I., Pavlov B.S., Saraikin, D.A. and Stepanova A.Yu. (2016) Family and family life in the minds and life plans of female students of Ural universities. *Dynamics and inertia of population reproduction and generation replacement in Russia and the CIS. Collection of St. VII Ural Demographic Forum with International participation*. Ed. Academician of the Russian Academy of Sciences I. N. Tatarkin, Doctor of Social Sciences A. N.I. N. Kuzmin, D. I. Yekaterinburg: Institute of Economics, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, pp. 299-306. (In Russ.)
7. Stolyarchuk, L.I. and Alyoshina, L.I. and Stolyarchuk, I.A. [et al.]. (2015) Physiological and pedagogical foundations of the formation of reproductive culture of students [Electronic resource] *Modern problems of science and education*, no. 1, 51–53. (In Russ.)
8. Sergeev, N.K., Zaitsev, V.V., Kulikova, S.V. and Borytko, N.M. (2014) Interaction of the center and the regions in the research of actual problems of education. *Izv. Volgograd. gosudarstvennogo ped. Uni. ser.: Pedagogical sciences*, no. 9(94), 4–8. (In Russ.)
9. Zakharova, E.I. (2021) Mastering the parental position as a trajectory of age-related psychological development in adulthood. *Pedagogical education in Russia*, no. 4, 10–15. (In Russ.)
10. Rozhkov, M.I. (2015) Strategy for the development of education in Russia – new guidelines for educational activity. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 3, 1–7. (In Russ.)
11. Savina, E.A. (2001) Parental beliefs and attitudes: concept, types, structure. *Family Psychology and Psychotherapy*, no. 3, 85–95 (In Russ.)
12. Tokareva, J.A. (2004) On the problem of the father's role in the upbringing of a child. *Actual problems of personality psychology: Collection of scientific papers*. Ural State Pedagogical University. University; Ed. by N.N. Vasyagin. Yekaterinburg, 49–57 (In Russ.)
13. Minazova, V.M., Bashaeva, S.A., and Batyrova, A.M. The formation of a conscious parent is for undergraduate students. *The World of Science, Culture, and Education*, no. 6 (97), 45–50. (In Russ.)
14. Moskalenko, V.D. (2019) *Zavisimost'. Semejnaya bolezni'*. 2-nd ed. M: Prosveshchenie. (In Russ.)
15. Komarova, I.A. and Poida, O.V. (2013) On the issue of developing an experimental model for the formation of conscious parenting among students. *Bulletin of MDPU Named After P. Shamyakin*, no. 1 (38), 116–121. (In Russ.)
16. Sørensen, N.O., Marcussen, S., Backhausen, M.G. et al. Fertility awareness and attitudes towards parenthood among Danish university college students. *Reprod Health* 13, 146 (2016) Available at: <https://doi.org/10.1186/s12978-016-0258-1>.
17. Crocetti, E Rubini, Monica and Meeus, Wim. (2008) Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, no. 31. 207–22. 10.1016/j.adolescence.2007.09.002. (In Russ.)
18. Vujčić, I., Radičević, T., Dubljanin, E., Maksimović, and N., Grujičić, (2017) S. Serbian medical students' fertility awareness and attitudes towards future parenthood. *Eur J Contracept Reprod Health Care*. Aug; 22(4): 291–297. doi: 10.1080/13625187.2017.1368478. Epub 2017 Sep 13.
19. Galanaki, E. and Leontopoulou, S. (2017) Criteria for the transition to adulthood, developmental features of emerging adulthood, and views of the future among greek studying youth. *Europe Journal of Psychology*, no. 13(3), 417–440. DOI:10.5964/ ejop.v13i3.13

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Набойченко Евгения Сергеевна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и конфликтологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург  
ORCID: 0000-0001-7315-6741; e-mail: [dhona@mail.ru](mailto:dhona@mail.ru)

*Серкова-Холмская Елизавета Андреевна* – ассистент кафедры клинической психологии и педагогики Уральского государственного медицинского университета, Екатеринбург  
ORCID: 0000-0003-4620-7448; e-mail: [ielizavieta.kholmkaia@mail.ru](mailto:ielizavieta.kholmkaia@mail.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

*Evgeniya Sergeyevna Naboychenko* – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg  
ORCID: 0000-0001-7315-6741; e-mail: [dhona@mail.ru](mailto:dhona@mail.ru)

*Elizaveta Andreyevna Serkova-Kholmetskaya* – Assistant at the Department of Clinical Psychology and Pedagogy, Ural State Medical University, Yekaterinburg  
ORCID: 0000-0003-4620-7448; e-mail: [ielizavieta.kholmkaia@mail.ru](mailto:ielizavieta.kholmkaia@mail.ru)

**Вклад авторов:** все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-74-83

## СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В РАКУРСЕ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Алексашина И.Ю.<sup>1</sup>✉, Муштавинская Е.А.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup>Информационно-методический центр Красногвардейского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>1</sup>✉ [aleksa28@list.ru](mailto:aleksa28@list.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2954-8240>

<sup>2</sup> [emusht@yandex.ru](mailto:emusht@yandex.ru)

Статья поступила в редакцию 02.10.2025  
Одобрена после рецензирования 12.10.2025  
Принята к публикации 22.10.2025

**Аннотация.** Статья посвящена анализу современных моделей педагогического сопровождения профессионального развития педагогов в контексте андрагогического подхода. В условиях динамичных изменений в системе образования, требующих от педагогов непрерывного профессионального совершенствования, особую актуальность приобретает поиск эффективных механизмов поддержки их роста. В работе рассматриваются ключевые принципы обучения взрослых, такие как осознанная самостоятельность, практикоориентированность, актуализация опыта и дифференциация, и их реализация в различных моделях сопровождения. Особое внимание уделено авторской модели комплексного сопровождения педагогов по развитию функциональной читательской грамотности обучающихся. Данная модель интегрирует диагностику профессиональных дефицитов, индивидуальные образовательные маршруты и использование цифровых технологий, обеспечивая персонализацию и гибкость процесса повышения квалификации. Представлены механизмы реализации модели, включая систему диагностики, инвариантный и вариативный маршруты, а также интеграцию формального и неформального образования. Апробация модели, проведённая в 2020–2023 гг. в Центральном районе г. Санкт-Петербурга, подтвердила её эффективность в развитии профессиональных компетенций педагогов. Результаты исследования демонстрируют системный переход от традиционных форм повышения квалификации к персонализированной модели непрерывного профессионального развития, основанной на андрагогических принципах.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие педагога, педагогическое сопровождение, андрагогический подход, повышение квалификации, обучение взрослых, профессиональные дефициты, цифровые технологии, индивидуальные образовательные маршруты.

**Для цитирования:** Алексашина И. Ю., Муштавинская Е. А. Современные модели педагогического сопровождения профессионального развития педагогов в ракурсе андрагогического подхода // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С. 74–83, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-74-83>

Original article

## CONTEMPORARY MODELS OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT THROUGH THE LENS OF ANDRAGOGICAL APPROACH

I. Aleksashina <sup>1</sup>✉, E. Mushtavinskaya <sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, St. Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Information and Methodological Center of Krasnogvardeysky district of St. Petersburg, St. Petersburg, Russian Federation

<sup>1</sup>✉ [aleksa28@list.ru](mailto:aleksa28@list.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2954-8240>

<sup>2</sup> [emusht@yandex.ru](mailto:emusht@yandex.ru)

The article was submitted on 02.10.2025

Approved after review on 12.10.2025

Accepted for publication on 22.10.2025

**Abstract.** The article analyzes contemporary models of pedagogical support for teachers' professional development through the lens of the andragogical approach. In the context of dynamic changes in the education system, which require continuous professional improvement from teachers, the search for effective mechanisms to support their growth becomes particularly relevant. The study examines key principles of adult learning, such as conscious autonomy, practice-oriented approach, actualization of experience, and differentiation, and their implementation in various support models. Special attention is paid to the authors' model of comprehensive support for teachers in developing students' functional reading literacy. This model integrates the diagnosis of professional deficits, individualized learning pathways, and the use of digital technologies, ensuring personalization and flexibility in the professional development process. The mechanisms of the model's implementation are presented, including a diagnostic system, invariant and variable pathways, as well as the integration of formal and non-formal education. The approbation of the model, conducted in 2020-2023 in the Central District of St. Petersburg, confirmed its effectiveness in developing teachers' professional competencies. The results of the study demonstrate a systematic transition from traditional forms of professional development to a personalized model of continuous professional growth based on andragogical principles.

**Keywords:** teacher professional development, pedagogical support, andragogical approach, professional development, adult learning, professional skill gaps, digital technologies, personalized learning pathways.

**For citation:** Aleksashina, I. Yu. and Mushtavinskaya, E. A. (2025) Contemporary models of pedagogical support for teachers' professional development through the lens of andragogical approach. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 74–83. (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-74-83>

### Введение

Современные вызовы системы образования требуют от педагогов постоянного профессионального развития, что актуализирует поиск эффективных моделей сопровождения этого процесса. Как доказано в психолого-педагогических исследованиях (С.Г. Вершловский, М. Ноулз,

С.И. Змеёв), центральная мотивационная тенденция учителя, повышающего свою квалификацию (либо в разнообразных организованных формах постдипломного образования, либо в форме индивидуального самообразования), – это тенденция к личностному и профессиональному росту. Её психологическую основу образует

глубинная общечеловеческая потребность в самореализации себя как личности во всех сферах жизни. Но именно для того, чтобы по-настоящему реализовать своё «Я», человеку необходимо постоянно развивать свой творческий потенциал, свои общие и профессиональные способности, компетентность и культуру, знания и умения. В этой связи андрагогический подход приобретает особую значимость как теоретико-методологическая основа для проектирования систем профессионального развития педагогов.

### Результаты исследования

Особенности андрагогики как педагогики обучения взрослых развивались как в зарубежных исследованиях (Э. Линдемман, Д. Мезироу, М. Ноулз), так и в отечественной педагогической науке (И.Ю. Алексашина, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, С.И. Змеёв, В.Ю. Кричевский, Ю.Н. Кулюткин, М.Д. Матюшкина, Г.С. Сухобская). При этом российская андрагогическая школа, переосмысливая западные модели повышения квалификации специалистов, делает акцент на рефлексии, практикоориентированности и персонализации обучения. Это позволяет создавать гибкие модели сопровождения, отвечающие запросам современного педагога и вызовам образовательной системы.

В отличие от традиционных моделей повышения квалификации, ориентированных на передачу знаний, в рамках андрагогического подхода формируется система, где акцент делается на:

- активизацию внутренних ресурсов личности – переход от пассивного усвоения информации к осознанному саморазвитию;
- социальную обусловленность обучения – учёт изменяющихся требований к профессии педагога;
- технологизацию образовательного процесса – разработку конкретных методов работы со взрослыми обучающимися [1].

Андрагогический подход позволяет реализовать потребности педагогов в по-

вышении квалификации, так как создаёт условия для осознанного профессионального саморазвития, учитывающего индивидуальный опыт и актуальные запросы практики. В отличие от традиционных «вертикальных» схем обучения, где знания транслируются по принципу «эксперт – слушатель», андрагогическая модель превращает самого педагога в активного субъекта образовательного процесса. Это достигается через опору на жизненный и профессиональный опыт учителя как ценный ресурс обучения, возможность выбора индивидуальной траектории развития, практико-ориентированные форматы, обеспечивающие применение новых знаний в педагогической деятельности.

При реализации андрагогического подхода в процессе повышения квалификации особую ценность представляет разработанная С.Г. Вершловским модель профессионального самоопределения педагога, включающая три взаимосвязанных компонента:

- диагностический – выявление профессиональных потребностей и дефицитов;
- проектировочный – создание индивидуальных траекторий развития;
- рефлексивный – анализ достигнутых результатов и их интеграция в практику.

С.Г. Вершловский особо подчёркивал, что эффективность повышения квалификации определяется не объёмом усвоенной информации, а степенью её интеграции в индивидуальный педагогический опыт [2]. При этом речь идёт о творческом использовании жизненного опыта педагогов не как ограничивающего фактора, а как мощной основы для профессиональной трансформации [3]. Этот тезис стал методологическим основанием для перехода от знаниевой к компетентностной модели в системе дополнительного профессионального образования.

Особую значимость приобретает принцип рефлексивности, позволяющий педагогам не просто осваивать новые методики, но и переосмысливать собственную профессиональную позицию. Ключевым механизмом такого развития

выступает циклическая схема «Практика – Рефлексия – Коррекция – Новая практика», по которой выстраиваются программы повышения квалификации, основанные на рефлексивных технологиях. Такой подход обеспечивает непрерывный процесс профессионального совершенствования и способствует осмысленному включению новых знаний в педагогическую деятельность. Этот принцип лежит в основе всех современных программ повышения квалификации Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского (СПб АППО) и других ведущих центров повышения квалификации. Андрагогический подход трансформирует повышение квалификации в непрерывный процесс профессионального становления, где педагог выступает не объектом, а соавтором своего развития.

Современные исследования в области постдипломного педагогического образования демонстрируют многообразие моделей организации сопровождения педагогов. Среди получивших наибольшее распространение в российской практике можно выделить модель тьюторского сопровождения (Т.М. Ковалёва [4]), акмеологическую модель (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина [5]), ресурсно-сетевую модель (М.Г. Ермолаева, О.Б. Даутова [6]), рефлексивно-деятельностную модель (В.Г. Воронцова [7]).

Последние тенденции в области сопровождения педагогов развиваются в русле цифровой трансформации образования и перехода к персонализированным моделям профессионального роста. Андрагогические принципы осознанности, практической направленности и учёта профессионального контекста оказываются особенно востребованными при проектировании гибридных моделей сопровождения педагогов [8].

Современные цифровые инструменты (адаптивные платформы, ИИ-тьюторы и другие) усиливают потенциал андрагогического подхода, позволяя создавать особую образовательную среду и персонали-

зированные индивидуальные маршруты. Технологические решения в современных моделях педагогического сопровождения дополняют гуманистическую составляющую обучения взрослых, где центральным остаётся диалог и совместный поиск решений профессиональных задач.

Важно подчеркнуть, что современные модели сопровождения педагогов, несмотря на различия в методах и организационных подходах, объединяет андрагогическая парадигма, обеспечивающая их концептуальное единство и методологическую целостность. Каждая из моделей представляет собой уникальное воплощение ключевых принципов обучения взрослых, адаптированное к конкретным условиям и задачам профессионального развития (таблица 1).

Современные модели сопровождения педагогов становятся всё более гибкими, персонализированными и технологичными, сочетая в себе лучшие практики очного и цифрового взаимодействия. Выбор конкретной модели или их сочетания зависит от целей сопровождения, уровня профессионального развития педагогов и ресурсных возможностей образовательной организации.

Андрагогический подход составляет их теоретико-методологический фундамент, определяя общее направление и содержательное наполнение процесса сопровождения профессионального роста педагогов. Это позволяет рассматривать современную систему повышения квалификации как целостный андрагогически обоснованный комплекс, в котором различные модели дополняют друг друга, сохраняя при этом единую методологическую основу.

Среди успешных примеров реализации андрагогического подхода в российской практике выделяется Санкт-Петербургская модель проекта «Переподготовка учителей-гуманитариев» [9], сочетающая принципы командной работы, целостности и деятельностного обучения. Проект представляет собой гибридную модель повышения квалификации, сочетающую элементы тьюторского сопровождения,

Таблица 1/ Table 1

**Сравнительный анализ современных моделей сопровождения профессионального развития педагогов/ A comparative analysis of modern models of supporting the professional development of teachers**

Источник: данные автора.

Модель сопровождения	Основные характеристики	Ключевые механизмы	Оптимальные сферы применения
<b>Тьюторское сопровождение</b> (Т.М. Ковалёва)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• персональное сопровождение профессионального роста;</li> <li>• ориентация на образовательный запрос педагога;</li> <li>• гибкие траектории развития</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• индивидуальные консультации;</li> <li>• разработка индивидуального образовательного маршрута;</li> <li>• рефлексивные сессии;</li> <li>• портфолио достижений</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• индивидуальные программы развития;</li> <li>• сопровождение инновационной деятельности;</li> <li>• работа с одарёнными педагогами;</li> <li>• адаптация молодых специалистов</li> </ul>
<b>Акмеологическая модель</b> (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• достижение вершин профессионализма;</li> <li>• учёт универсальных закономерностей успеха;</li> <li>• использование акмеологических инвариантов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• акмеографические методики;</li> <li>• тренинги профессионального мастерства;</li> <li>• супервизия сложных случаев;</li> <li>• экспертные оценки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формирование педагогического мастерства;</li> <li>• подготовка управленческих кадров;</li> <li>• преодоление профессиональных кризисов</li> </ul>
<b>Ресурсно-сетевая модель</b> (М.Г. Ермолаева, О.Б. Даугова)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• коллаборативное обучение;</li> <li>• использование цифровых платформ;</li> <li>• горизонтальные профессиональные связи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• виртуальные методические кабинеты;</li> <li>• peer-to-peer обучение;</li> <li>• коллективные кейс-стади;</li> <li>• вебинары и стримы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• создание профессиональных сообществ;</li> <li>• распространение лучших практик;</li> <li>• поддержка педагогов в отдалённых районах</li> </ul>
<b>Рефлексивно-деятельностная модель</b> (В.Г. Воронцова)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• цикличность «практика-рефлексия-коррекция»;</li> <li>• глубинный анализ профессиональной деятельности;</li> <li>• развитие метакогнитивных навыков</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• видеоанализ уроков;</li> <li>• профессиональные дневники;</li> <li>• коучинговые сессии</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• совершенствование педагогической практики;</li> <li>• преодоление профессиональных деформаций;</li> <li>• подготовка педагогов-исследователей</li> </ul>
<b>Цифровые гибридные модели</b> (современные тренды)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• смешанное обучение (blended learning);</li> <li>• персонализация через технологии;</li> <li>• геймификация и микроформаты</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• адаптивные обучающие платформы;</li> <li>• мобильные приложения;</li> <li>• VR/AR-тренажёры;</li> <li>• чат-боты и ИИ-ассистенты</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• персонализированное обучение педагогов: для адаптации программ повышения квалификации под индивидуальные запросы;</li> <li>• обеспечение доступа к сопровождению педагогов в отдалённых регионах через цифровые платформы;</li> <li>• развитие цифровых компетенций педагогов через освоение современных технологий</li> </ul>

рефлексивно-деятельностного подхода и сетевого взаимодействия. Его ключевая цель – создание гуманитарного образовательного пространства, где учителя «проживают» гуманистическую парадигму образования. Проект реализован в формате четырёх сессий (ориентировочной, методологической, технологической и проектировочной), сочетающих теоретические блоки с практическим проектированием. Можно выделить особенности данной модели:

1. Командная работа, многоуровневая диагностика и обратная связь. Работа в рамках сессий подразумевает взаимодействие тьюторов, экспертов и школьных команд (учителей-предметников) в режиме «метакоманды». Сессии включают ежедневную рефлексию («тьюторские часы»), оценку занятий и итоговое анкетирование. Такая рефлексия позволяет оперативно корректировать программу сессий с учётом запросов участников.
2. Гибкие образовательные маршруты. Педагоги самостоятельно конструируют индивидуальные траектории, выбирая темы лекций, мастерских и проблемных групп. В рамках сессий сочетаются предметно-ориентированные и междисциплинарные форматы (дискуссии на стыке истории и экологии и др.).
3. Активное обучение. Важным аспектом реализации проекта является «проживание» и «присвоение» полученного опыта, а не просто получение информации. В этой связи важное значение приобретает использование интерактивных форматов (имитационно-ролевые события, тренинги, мастер-классы) и режима «погружения», а также педагогическое проектирование – разработка школьными командами проектов по гуманизации образования, которые могут быть использованы на практике.
4. Поддержка межсессионной деятельности. Работа над проектами в межсессионное время не останавливается; происходит обмен опытом через школьные команды и сетевые сообщества, а тью-

торы обеспечивают консультационное сопровождение и доступ к ресурсам (литература и иные материалы). Такой подход гарантирует непрерывность образовательного процесса, позволяя учителям последовательно углублять и применять полученные знания на практике.

Санкт-Петербургская модель проекта «Переподготовка учителей-гуманитариев» демонстрирует, как андрагогические принципы реализуются в системном повышении квалификации, сочетая традиционные и инновационные форматы. Сочетание системности (целостность, диагностика) и гибкости (индивидуальные маршруты, межсессионная поддержка) позволяет создать устойчивую модель профессионального развития, где теоретические знания органично трансформируются в практические навыки, а процесс обучения становится непрерывным и лично значимым для каждого педагога.

#### **Модель комплексного развития педагогов**

Аналогичный подход был положен в основу опытно-экспериментальной работы, проводившейся в 2020-2023 гг. в Центральном районе г. Санкт-Петербурга, в рамках которой была создана и апробирована модель комплексного сопровождения педагогов по развитию функциональной читательской грамотности обучающихся в системе повышения квалификации.

Модель отражает системный подход к организации профессионального развития педагогов, направленный на устранение профессиональных дефицитов и формирование компетенций в области формирования, развития и оценки функциональной читательской грамотности обучающихся. Разработана на основе сочетания инвариантного и вариативного маршрутов повышения квалификации. Инвариантный маршрут включает модульную программу с теоретическим и практическим блоками, завершающуюся аттестацией. Вариативный маршрут предполагает самостоятельную работу с интерактивным

сетевым ресурсом, позволяющим выбирать индивидуальные траектории развития. Предусматриваются и дополнительные возможности профессионального развития педагога: участие в семинарах, конференциях, методических объединениях и сетевых сообществах.

*Ключевые механизмы реализации модели:*

- система диагностики профессиональных дефицитов, включающая анкеты и опросники для самоанализа;
  - инвариантный маршрут: модульная программа, мастер-классы, практикумы, создание педагогических продуктов;
  - вариативный маршрут: интерактивная платформа с методическим и диагностическим блоками для точечной работы над дефицитами;
  - интеграция формального и неформального образования, обеспечивающая непрерывное профессиональное развитие;
- Оптимальные сферы применения модели:*
- повышение квалификации педагогов в области функциональной читательской грамотности;
  - индивидуализированное сопровождение педагогов с учётом их профессиональных запросов и дефицитов;
  - развитие сетевого взаимодействия и обмена опытом в профессиональных сообществах;
  - внедрение гибких моделей обучения, сочетающих очные и дистанционные форматы.

Эффективность модели обеспечивается реализацией ключевых андрагогических принципов, адаптированных к профессиональным потребностям педагогов, представленных в таблице 2.

В процессе организации сопровождения педагогов в рамках опытно-экспериментальной работы (2020-2023 гг.) в

Центральном районе г. Санкт-Петербурга определились основные направления изменений:

*1. Содержательно-методические изменения:*

- внедрение модульного принципа построения программ повышения квалификации с акцентом на формирование профессиональных компетенций педагогов по развитию читательской грамотности обучающихся;
- разработка системы определения профессиональных дефицитов;
- разработка диагностического инструментария, позволяющего выявить профессиональные дефициты педагога, оценить уровень сформированности компетенций педагогов в области формирования, развития и оценки функциональной читательской грамотности обучающихся;
- создание банка инструментов, который может быть использован педагогом для формирования, развития и оценки функциональной читательской грамотности обучающихся;
- развитие системы наставничества через привлечение педагогов-практиков с целью обмена опытом.

*2. Организационные преобразования:*

- интеграция формального (инвариантный маршрут) и неформального (вариативный маршрут) образования в рамках апробации модели;
- развитие сетевого взаимодействия через профессиональные сообщества;
- внедрение цифровой платформы (сетевой ресурс) для самостоятельной работы педагогов;
- создание системы методического сопровождения на основе диагностики потребностей педагогов через выявление

*Таблица 2/ Table 2*

**Реализация андрагогических принципов в модели комплексного сопровождения педагогов в системе повышения квалификации по развитию функциональной читательской грамотности обучающихся / Implementation of andragogical principles in the model of comprehensive support for teachers in the system of advanced training for the development of functional reading literacy of students**

Принцип	Характеристика	Конкретные проявления в модели
<b>Принцип осознанной самостоятельности</b>	Развитие способности педагогов к самостоятельному целеполаганию и проектированию индивидуальных траекторий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• возможность выбора форм обучения (инвариантный/вариативный маршруты), темпов освоения материала и инструментов рефлексии</li> <li>• педагоги отталкиваются от конкретных выявленных профессиональных дефицитов в выборе форм повышения квалификации</li> </ul>
<b>Принцип контекстной практико-ориентированности</b>	Ориентация на решение актуальных педагогических задач в области формирования, развития и оценки читательской грамотности	<p>Все компоненты модели (от теоретических модулей программы до методических материалов на сетевом ресурсе) направлены на решение актуальных задач педагогической практики:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• разработка уроков с заданиями, направленными на формирование, развитие и оценку читательской грамотности;</li> <li>• анализ и адаптация собственных методических материалов;</li> <li>• апробация технологий формирования читательской грамотности в реальных учебных ситуациях;</li> <li>• внедрение практики формирования читательской грамотности в урочную (вне зависимости от предметной области) и внеурочную деятельность</li> </ul>
<b>Принцип актуализации жизненного опыта</b>	Интеграция имеющегося педагогического опыта участников	<p>Модель предусматривает интеграцию имеющегося педагогического опыта участников через:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• рефлексивные практики (анализ успешных кейсов и затруднений);</li> <li>• модернизацию привычных методик с учётом современных требований;</li> <li>• обсуждение и взаимодействие в рамках сетевых сообществ</li> </ul>
<b>Принципы дифференциации и индивидуализации</b>	Учёт индивидуальных потребностей педагогов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• диагностика дефицитов позволяет персонализировать содержание обучения (что отражено в содержании модульной программы повышения квалификации, которая выстраивалась на основе выявленных профессиональных дефицитов педагогов);</li> <li>• блочная структура сетевого ресурса (методический и диагностический блоки) даёт возможность точечной работы над конкретными компетенциями;</li> <li>• гибкие форматы (очные (программа КПК) / дистанционные (сетевой ресурс)) учитывают временные и профессиональные запросы педагогов</li> </ul>
<b>Принцип социально-профессиональной детерминированности</b>	Соответствие современным требованиям системы образования	<p>Содержание программы синхронизировано с:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• требованиями нормативных документов (ФГОС, ФОП);</li> <li>• запросами системы образования (подготовка к международным исследованиям, к общероссийской оценке по модели PISA);</li> <li>• потребностью в развитии функциональной грамотности обучающихся как метапредметной компетенции, подразумевающей не только понимание текстов, но и их использование для решения практических задач</li> </ul>
<b>Принцип гибкой непрерывности</b>	Обеспечение непрерывного профессионального развития педагогов через гибкие форматы обучения, адаптируемые к их потребностям и возможностям	<p>Разнообразие форматов и маршрутов повышения квалификации:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• сочетание инвариантного (формального) и вариативного (неформального) маршрутов, позволяющее педагогам выбирать подходящие формы и темп обучения;</li> <li>• доступ к интерактивному сетевому ресурсу с модульной структурой для самостоятельной работы в удобное время;</li> <li>• интеграция дополнительных возможностей (семинары, конференции, сетевые сообщества) для поддержки непрерывного развития вне рамок стандартных программ</li> </ul>
<b>Принцип мотивационной поддержки</b>	Стимулирование внутренней мотивации педагогов через создание значимых условий для личностного и профессионального роста	<p>Мотивация педагогов за счёт адаптивности и ориентированности модели на реальные потребности педагогов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• практико-ориентированные задания (разработка уроков, анализ кейсов) позволяют сразу применять новые знания в профессиональной деятельности;</li> <li>• участие в мастер-классах и peer-to-peer обучении;</li> <li>• обмен опытом и обратная связь от коллег;</li> <li>• гибкая система диагностики и рефлексии, помогающая педагогам видеть прогресс и корректировать индивидуальные траектории развития;</li> <li>• поддержка через наставничество и методические объединения</li> </ul>

их профессиональных дефицитов в области формирования, развития и оценки читательской грамотности.

### 3. Технологические инновации:

- разработка интерактивного сетевого ресурса с блочной структурой, содержащего материалы по различным аспектам читательской грамотности как для работы с обучающимися, так и для организации работы самого учителя;
- сочетание очных (программы повышения квалификации) и дистанционных (сетевой ресурс) форм сопровождения;
- применение инструментов для самоанализа и рефлексии педагогической деятельности.

### Заключение

Качественный анализ изменений, обозначившихся в ходе апробации модели

комплексного сопровождения педагогов по развитию читательской грамотности обучающихся в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, позволяет отметить общую тенденцию – системный переход от традиционных форм повышения квалификации к персонализированной модели непрерывного профессионального развития, основанной на диагностике индивидуальных дефицитов и построении индивидуальных образовательных траекторий.

Апробация модели комплексного сопровождения педагогов по развитию читательской грамотности обучающихся подтвердила её эффективность в развитии профессиональных компетенций в области формирования функциональной читательской грамотности обучающихся.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Андрагогика постдипломного педагогического образования: научно-методическое пособие / под редакцией С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. СПб: СПб АППО, 2007. 195 с.
2. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз / под редакцией С. Г. Вершловского. ИОБ РАО, СПб ГУПМ. Санкт-Петербург, 1998. 161 с.
3. Сухобская Г. С. Возрастные аспекты андрагогики: профессиональное развитие в зрелом возрасте // Педагогика. 2008. № 5. С. 10–15.
4. Ковалёва Т. М., Кобыща Е. И. и др. Профессия «тьютор». Москва. Тверь: СФК-офис, 2016. 246 с.
5. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М.: Российская академия управления, 1993. 168 с.
6. Даутова О. Б., Ермолаева М. Г., Шевелев А. Н. Развитие системы сопровождения молодых педагогов: методические рекомендации. СПб: АППО СПб., 2019. 141 с.
7. Воронцова, В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: монография. Псков : Изд-во Псковского областного института повышения квалификации работников образования, 1997. 421 с.
8. Липатова В. А., Соболева Г. В., Терентьева Т. О. Гибридное обучение в дополнительном профессиональном образовании в эпоху цифровой трансформации / Управление бизнесом в цифровой экономике: сб. тезисов выступлений 5-й междунар. конференции. СПб: СПб государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2022. С. 447–452.
9. Алексашина И. Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: практическая методология решения педагогических задач. СПб: СпецЛит, 2000. 223 с.

### REFERENCES

1. Vershlovsky, S.G. and Suhobskaya, G.S. (eds.) (2007) *Andragogy of Postgraduate Pedagogical Education: A Scientific-Methodological Guide*. St. Petersburg: SPbAPPO. (In Russ.)
2. Vershlovsky, S.G. (ed.) (1998) *Adult Education: Realities, Problems, Forecasts*. Saint Petersburg: Institute of Adult Education of RAE. (In Russ.)
3. Sukhobskaya, G.S. (2008) Age Aspects of Andragogy: Professional Development in Adulthood. *Pedagogy*, no 5, 10–15. (In Russ.)
4. Kovaleva, T.M., Kobyschcha, E.I. et al. (2016) *The Profession of a Tutor*. Moscow, Tver: SFK-Office. (In Russ.)

5. Derkach, A.A. and Kuzmina, N.V. (1993) *Acmeology: Ways to Achieve Professional Excellence*. Moscow: Russian Academy of Management. (In Russ.)
6. Dautova, O.B., Ermolaeva, M.G. and Shevelev, A.N. (2019) *Development of a Support System for Young Teachers: Methodological Recommendations*. SPb: SPbAPPO. (In Russ.)
7. Vorontsova, V.G. (1997) *Humanitarian-Axiological Foundations of Postgraduate Teacher Education: Monograph*. Pskov: Pskov Regional Institute of Education. (In Russ.)
8. Lipatova, V.A., Soboleva, G.V. and Terentyeva, T.O. (2022) Hybrid learning in continuing professional education in the era of digital transformation. *Business management in the digital economy: Proceedings of the Fifth international conference*. SPb: SPb State University of Industrial Technologies and Design, 447–452. (In Russ.)
9. Aleksashina, I.Yu. (2000) *Pedagogical Idea: Origin, Reflection, Implementation: Practical Methodology for Solving Pedagogical Problems*. SPb: SpetsLit. (In Russ.)

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Алексашина Ирина Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основного и среднего образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского, Санкт-Петербург

ORCID: 0000-0003-2954-8240; e-mail: [aleksa28@list.ru](mailto:aleksa28@list.ru)

Муштавинская Евгения Андреевна – методист, Информационно-методический центр Красногвардейского района, Санкт-Петербург  
e-mail: [emusht@yandex.ru](mailto:emusht@yandex.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Irina Yuryevna Aleksashina – Doctor of pedagogical science, Professor, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, St. Petersburg

ORCID: 0000-0003-2954-8240; e-mail: [aleksa28@list.ru](mailto:aleksa28@list.ru)

Evgenia Andryevna Mushtavinskaya – methodologist, Information and Methodological Center of Krasnogvardeysky district, St. Petersburg

e-mail: [emusht@yandex.ru](mailto:emusht@yandex.ru)

**Вклад авторов:** все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**

Научная статья

УДК 159.9.072

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-84-91

## ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

Фомина Н. А.<sup>1</sup>✉, Кутьева Ю. Н.<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Российская Федерация

<sup>1</sup>✉ [pslfom@mail.ru](mailto:pslfom@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5387-7733>

<sup>2</sup> [j\\_kutyova@mail.ru](mailto:j_kutyova@mail.ru)

Статья поступила в редакцию 24.09.2025  
Одобрена после рецензирования 05.10.2025  
Принята к публикации 22.10.2025

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная в условиях современного общества и цифровизации образования проблема интернет-зависимости личности, которая формируется у молодых людей при чрезмерном использовании интернета, зависит от эмоциональных переживаний и волевых свойств личности и приводит к ухудшению межличностных отношений, снижению физической активности и развитию психических расстройств. Эмпирически доказана гипотеза о том, что формированию интернет-зависимости способствуют некоторые особенности эмоционально-волевой сферы личности. Представлены и описаны выявленные у студентов вуза проявления интернет-зависимости, тревожности, фрустрации, ригидности, нейротизма, экстраверсии и интернальности. Студенты, которые испытывали необходимость проводить и проводили значительное количество времени за компьютером ежедневно вместо реального общения с друзьями, занятий спортом и т.д., отличались высоким уровнем тревожности и депрессии; ригидностью мышления в процессе решения проблем и взаимодействия с другими; неспособностью эффективно использовать свои ресурсы и влиять на события в своей жизни, пассивным поведением и избеганием ответственности за свои действия, что, несомненно, могло негативно влиять на процесс их самореализации и социализации. Результаты данного исследования могут послужить основой для разработки психологами практических рекомендаций и программ по профилактике и снижению интернет-зависимости студентов с целью повышения их коммуникационной активности и академической успеваемости.

**Ключевые слова:** личность, студенты, эмоционально-волевая сфера, интернет-зависимость, психические состояния.

**Для цитирования:** Фомина Н. А., Кутьева Ю. Н. Влияние особенностей эмоционально-волевой сферы личности студентов на формирование интернет-зависимости // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С. 84–91, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-84-91>

Original article

## INFLUENCE OF CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF STUDENTS' PERSONALITY ON DEVELOPMENT OF INTERNET ADDICTION

N. Fomina <sup>1</sup>✉, Yu. Kutyova <sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Ryazan, Russian Federation

<sup>1</sup>✉ [pslfom@mail.ru](mailto:pslfom@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5387-7733>

<sup>2</sup> [j\\_kutyova@mail.ru](mailto:j_kutyova@mail.ru)

The article was submitted on 24.09.2025

Approved after review on 05.10.2025

Accepted for publication on 22.10.2025

**Abstract.** The article considers the problem of personal Internet addiction, which is relevant in modern society and the digitalization of education, which is formed in young people with excessive use of the Internet, depends on emotional experiences and strong-willed personality traits and leads to a deterioration in interpersonal relationships, decreased physical activity and the development of mental disorders. The hypothesis that the formation of Internet addiction is facilitated by the peculiarities of the emotional and volitional sphere of personality has been empirically proven. The correlations of Internet addiction, anxiety, frustration, rigidity, neuroticism, extraversion and internality revealed in university students are presented and described. Students who felt the need to spend and spent a significant amount of time on the computer every day instead of actually communicating with friends, playing sports, etc., were characterized by high levels of anxiety, depression, rigidity of thinking in the process of solving problems and interacting with others.; the inability to effectively use their resources and influence events in their lives, passive behavior and avoidance of responsibility for their actions, which undoubtedly could negatively affect the process of their self-realization and socialization. The results of this study can serve as a basis for university psychologists to develop practical recommendations and programs to prevent and reduce students' Internet addiction in order to improve their communication and academic performance.

**Keywords:** personality, students, emotional-volitional sphere, internet addiction, mental states.

**For citation:** Fomina, N. A. and Kutyova, Yu. N. (2025) Influence of emotional-volitional characteristics of students' personality on development of Internet addiction. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 84–91. (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-74-81>

## Введение

Одна из главных характеристик современного общества – всеобъемлющее проникновение во все аспекты жизни сети Интернет, которая полностью преобразила жизнь и деятельность современных людей и стала неотъемлемой частью современной культуры [1]. Интернет позволяет за считанные секунды получать свежие новости со всего мира, быть в курсе событий, происходящих в реальном времени, быстро находить необходимую информацию, общаться и обмениваться информацией с людьми, совершать покупки, получать дополнительные возможности для развлечений, создавать альтернативный виртуальный мир [2].

Несмотря на общепризнанные достоинства использования интернета, его

проникновение в повседневную жизнь представляет собой серьёзную проблему [3]. Чрезмерное использование интернета приводит к возникновению интернет-зависимости – психического состояния или стойкого поведенческого нарушения, характеризующегося навязчивым желанием постоянного пребывания в Сети, невозможностью отказаться от использования интернета длительное время, неумением контролировать время, проведённое в Сети, а также отказом от общения в реальном мире в пользу виртуальных отношений и активностей [4]. Интернет-зависимость часто сопровождается психомоторным возбуждением, тревожностью, снижением способности принимать решения, уменьшением физической активности и, как следствие, проблемами со здоровьем

и избыточным весом, способствует нездоровому поведению, возникновению физических и психологических проблем [3]. Кроме того, интенсивное использование интернета, избыток информации и постоянное взаимодействие с виртуальным миром отрицательно влияют на сознание, восприятие реальной жизни, общение с близкими и друзьями, социальную адаптацию [5], мешая межличностным отношениям, работе или учёбе [6].

Следует заметить, что возникновение у человека интернет-зависимости связано не только с широким распространением интернета, но и в большой степени с особенностями личности человека, прежде всего её эмоционально-волевой сферы.

Так, выявлены связи между интернет-зависимостью и уровнем фрустрации – эмоциональной реакции на несоответствие между стремлениями и реальностью, – возникающей в результате препятствий на пути к достижению желаемого, тревожностью, т.е. эмоциональным состоянием, характеризующимся чувством беспокойства, напряжения и ожидания негативных событий, которое может привести к депрессии, нарушениям сна и соматическим заболеваниям, а также агрессивностью личности, направленной на причинение вреда или ущерба другим людям, объектам или самому себе, которая может проявляться в физической и в вербальной форме, быть реактивной (в ответ на провокацию) и проактивной (намеренно направленной на достижение определённой цели) [5]. Фрустрированность приводит к переносу реализации социальных процессов и потребностей в виртуальное пространство. При этом субъективные представления личности об интернете как инструменте решения или помощи в решении жизненных проблем пользователей часто не соответствуют действительности. Для пользователей интернета, которые переносят социальные мотивы в виртуальный мир, ищут в нем развлечения, целью которых является отвлечение от реальных проблем, характерны тревожные состояния и агрессивность [7].

Кроме того, возникновение интернет-зависимости может быть прямо связано с наличием симптомов депрессии, которая характеризуется устойчивым снижением энергии, активности, настроения, потерей интереса к жизни, социальным взаимодействиям и физической активности, избеганием общения, усталостью, негативными мыслями о себе и будущем; постоянными переживаниями грусти, безнадежности, беспомощности, раздражительности, тревожности; трудностями с концентрацией внимания, принятием решений, изменениями в аппетите и весе. Из-за чрезмерного пребывания в Сети часто нарушается сон, что приводит к различным стрессовым состояниям, вплоть до депрессии [5; 8; 9].

Важную роль в процессе возникновения интернет-зависимости играет нейротизм, который характеризует эмоциональную стабильность индивида и может быть предиктором различных психических расстройств. Люди с высоким уровнем нейротизма более чувствительны к стрессовым ситуациям, восприимчивы к эмоциональным колебаниям и склонны к переживанию тревоги, депрессии, чувства вины, к самокритике и негативному восприятию себя и окружающего мира, поэтому могут испытывать трудности в межличностных отношениях, приводящих к конфликтам, недопониманию и желанию предпочесть реальному общению виртуальное [10].

Интернет-зависимость также имеет связи с интровертированностью личности, которая проявляется в склонности к уединению, отстранении от реального мира, погружении в мир виртуальный, приводя к переживанию субъективного ощущения одиночества [11]; её недостаточной интернальной саморегуляцией, не позволяющей осуществлять активный контроль над ситуациями, в том числе за использованием интернета, и принимать на себя ответственность за это; низким самоконтролем, эмоциональной неустойчивостью, робостью, тревожностью, неуверенностью в себе [6].

Всё вышесказанное определяет актуальность представленного в данной статье исследования, целью которого стало эмпирическое доказательство гипотезы о наличии связи между формированием интернет-зависимости и особенностями эмоционально-волевой сферы личности современных студентов.

#### Методы и методики исследования

В исследовании использовались методы теоретического анализа, обобщения литературы и результатов эмпирических исследований свойств личности и формирования интернет-зависимости, тестирование, а также методы математической обработки полученных эмпирических данных.

Компьютерная и интернет-зависимость студентов были исследованы с помощью методик Л.Н. Юрьевой, Т.Ю. Больбот и С.А. Кулакова; самооценка психических состояний – с помощью методики Г. Айзенка; уровень субъективного контроля – с помощью опросника УСК Д. Роттера.

#### Результаты исследования

Исследование интернет-зависимости и особенностей эмоционально-волевой сферы личности студентов было проведено в 2024 г. на базе Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. В нём приняли участие 232 студента 1–3 курсов в возрасте от 17 до 22 лет (72% девушек и 28%

юношей), обучавшихся по направлениям подготовки «Информационные системы и технологии», «Психология», «Психолого-педагогическое образование».

На основе результатов кластерного анализа полученных эмпирических данных об интернет-зависимости и особенностях эмоционально-волевой сферы личности студенты были разделены на три группы: группу 1 составили 50% участников, группу 2 – 45%, а в группу 3 вошло всего 5% участников. В связи с малочисленностью третьей группы в дальнейших исследованиях участвовали только студенты 1-й группы, отличавшиеся интернальной саморегуляцией и настойчивостью, и 2-й группы, у которых были выражены тревожность, интернет-зависимость и отсутствовала настойчивость.

Исследование компьютерной и интернет-зависимости студентов 2-х групп с использованием методик Л. Н. Юрьевой, Т. Ю. Больбот и С. А. Кулакова показало, что у представителей группы 2 показатели были выше, чем у представителей группы 1 (табл.1).

Студенты группы 2 испытывали необходимость проводить значительное количество времени за компьютером и проводили много часов в Сети ежедневно вместо общения с друзьями, занятий спортом или других физических активностей, избегали реального взаимодействия; были убеждены в необходимости постоянного доступа

Таблица 1/ Table 1

**Значимые различия между выраженностью компьютерной (по Л.Н. Юрьевой, Т.Ю. Больбот) и интернет-зависимости (по С.А. Кулакову) у студентов сравниваемых групп / Significant differences between the severity of computer (according to L.N. Yuryeva, T.Yu. Bolbot) and Internet addiction (according to S.A. Kulakov) among students of the compared groups**

Источник: данные автора.

Группы студентов Параметры	группа 1 (n=111)	группа 2 (n=107)	t-критерий Стьюдента	Значимость различий /p/
Компьютерная зависимость	19,1712	21,7103	-4,805	,000
Интернет- зависимость	30,1892	37,4299	-6,184	,000

к интернету, переживали страх перед его отсутствием и эмоционально реагировали на ограничение времени за компьютером, что негативно сказывалось на их повседневной социальной жизни и отношениях с окружающими, ухудшало их настроение, психоэмоциональное состояние, увеличивало уровень стресса.

С помощью методики диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка у студентов из группы 2 была установлена более значительная выраженность таких психических состояний, как тревожность (личностная и ситуативная), фрустрация и депрессия (табл.2).

Студенты группы 2 были предрасположены к тревожным состояниям из-за низкой самооценки, повышенной чувствительности к критике, страха перед неудачами, экзаменами, контрольными работами или другими стрессовыми ситуациями при недостаточной психо-

логической подготовленности к таким стрессорам. Им была более свойственна фрустрация, которая негативно сказывалась на их эмоциональном состоянии и результативности учебной деятельности, приводя к повышенным раздражительности, депрессии, апатии и способствуя трудностям в развитии навыков преодоления проблемных ситуаций при недостатке социальных связей.

Кроме того, у этих студентов были выявлены более высокие, чем у представителей группы 1, показатели нейротизма, интровертированность при меньшей интральности. Они чаще испытывали тревожность, беспокойство, трудности при социальном взаимодействии, в процессе адаптации к новым условиям и изменениям среды, демонстрировали значительные колебания в настроении, импульсивность, недостаток навыков совладания с эмоциями и стрессовыми ситуациями, низкий

Таблица 2/ Table 2

**Выраженность различных психических состояний у студентов сравниваемых групп / The severity of various mental states in students of the compared groups**

Группы студентов Параметры	группа 1 (n=111)	группа 2 (n=107)	t-критерий Стьюдента	Значимость различий /p/
Тревожность	6,3604	10,3925	- 6,454	,000
Фрустрация	6,3333	9,4019	- 3,426	,001
Агрессивность	9,2883	9,7103	- 0,792	,429
Ригидность	9,0270	11,2056	- 4,257	,000
Ситуативная тревожность	18,5045	31,9720	- 10,612	,000
Личностная тревожность	38,3784	49,3925	- 9,503	,000
Депрессия	34,3964	43,1215	- 6,823	,000
Нейротизм	10,9910	14,2056	- 4,654	,000
Интроверсия	14,7027	11,9813	4,305	,000

Примечание:

1. значимые различия выделены жирным шрифтом.
2. по Айзенку, более высокие баллы соответствуют экстраверсии, а низкие – интроверсии.

уровень эмпатии, страх перед неопределённостью или новыми ситуациями. Их более выраженная ригидность поведения как защитный механизм негативно сказывалась на их деятельности, межличностных отношениях, препятствовала развитию критического мышления и креативности, анализу альтернативных точек зрения, поиску инновационных решений и могла способствовать развитию различных психических расстройств и зависимостей.

Студенты группы 1 были более экстравертированные, открыты новым впечатлениям, активны в поиске новой информации и опыта, они проявляли лидерские качества, полезные в групповых проектах и совместной работе и способствующие более эффективному выполнению заданий. Их стабильное эмоциональное состояние и психологическая устойчивость, оптимистичность, большая удовлетворён-

ность жизнью способствовали их более успешной интеграции в социум, формированию положительных межличностных отношений и позволяли им лучше адаптироваться к социальным взаимодействиям, коллективной деятельности и легче справляться со стрессами и вызовами.

Кроме того, с помощью опросника Д. Роттера у студентов группы 1 были обнаружены и более высокие показатели интернальности в различных областях жизнедеятельности (табл. 3).

Они были более склонны считать, что успехи и неудачи зависят от собственных усилий, навыков и решений, были более уверены в своих способностях справляться с трудностями и достигать поставленных целей, имели более активную жизненную позицию, мотивацию и настойчивость в достижении целей, использовали более эффективные стратегии преодоления трудностей. Эти студенты

Таблица 3/ Table 3

**Выраженность характеристик субъективного контроля у представителей сравниваемых групп студентов / The severity of characteristics of subjective control among representatives of the compared groups of students**

Источник: данные автора.

Группы студентов Параметры	группа 1 (n=111)	группа 2 (n=107)	t-критерий Стьюдента	Значимость различий /p/
Общая интернальность	27,1622	22,7009	5,550	,000
Интернальность в области достижений	9,0541	7,5327	3,321	,001
Интернальность в области неудач	7,7928	6,4112	4,656	,000
Интернальность в семейных отношениях	5,9189	5,1887	3,101	,002
Интернальность в области производственных отношений	5,2613	4,3458	4,049	,000
Интернальность в области межличностных отношений	3,0450	2,4673	3,750	,000
Интернальность в отношении здоровья	2,0360	2,0093	,215	,830
Нейротизм	10,9910	14,2056	- 4,654	,000
Интроверсия	14,7027	11,9813	4,305	,000

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом.

отличались более позитивным эмоциональным состоянием, испытывали меньше стресса и тревоги по поводу результатов своей деятельности, лучше справлялись со стрессовыми ситуациями, воспринимая их как вызов, который возможно преодолеть. Они активно участвовали в социальном взаимодействии, были более открыты к конструктивным взаимодействиям с окружающими, к сотрудничеству и обмену опытом, что положительно сказывалось на их социальной интеграции.

### Выводы

Таким образом, чрезмерное и неконтролируемое использование молодыми людьми интернета может приводить к формированию интернет-зависимости, которая характеризуется навязчивым желанием постоянного пребывания «в онлайн», невозможностью отказаться от использования интернета длительное время, неумением контролировать время, проведённое в сети, отказом от общения в реальном мире в пользу виртуальных отношений. Интернет-зависимость сопровождается уменьшением физической активности, общения с близкими и друзьями в реальном мире, снижением способности принимать адекватные решения, отрицательно влияет

на сознание людей, восприятие ими реальной жизни и их социальную адаптацию, способствуя возникновению проблем с физическим и психологическим здоровьем.

Формированию интернет-зависимости способствуют такие особенности эмоционально-волевой сферы личности, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность, депрессия, интровертированность, невысокая интернальная саморегуляция и другие.

Представленные в статье результаты проведённого исследования подтвердили, что студенты, которые испытывали необходимость проводить значительное количество времени за компьютером, отличались высоким уровнем тревожности, депрессии; ригидностью мышления в процессе решения проблем и взаимодействия с другими; неспособностью эффективно использовать свои ресурсы и влиять на события в своей жизни, пассивным поведением и избеганием ответственности за свои действия.

Представленные результаты могут быть основой для разработки практических рекомендаций и программ по профилактике и снижению интернет-зависимости студентов.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ключко Ю. В. Ригидность в структуре готовности человека к изменению образа жизни: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. Барнаул, 2021. 23 с.
2. Полякова А. В. Геймификация в образовании: обзор проблем и исследований // Человеческий капитал. 2024. № 5 (185). С. 216–221.
3. Дрепа М. И. Психологическая профилактика интернет-зависимости у студентов: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Пятигорск, 2010. 22 с.
4. Барабанов Д. Д. Развитие волевой регуляции студентов: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. М., 2015. 25 с.
5. Колмогорцева А. А. Психологические особенности личности как предикторы интернет-зависимости: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Челябинск, 2021. 27 с.
6. Корягина Т. М. Психологические предикторы интернет-зависимости студентов: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. М., 2019. 24 с.
7. Козлова Н. С. Взаимосвязь психических состояний и интернет-активности личности // *Universum: Психология и образование*. 2015. № 8 (18). С. 120–128.
8. Печёнкина М. А. Взаимосвязь степени зависимости от интернета и возникновения депрессивного состояния у юношей и девушек // *Молодёжная наука: тенденции развития*. 2019. № 3 (19). С. 21–27.
9. Собитов И. З. Интернет зависимость как фактор возникновения депрессии // *FORCIPE*. 2019. Приложение. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-kak-faktor-vozniknoveniya>

depressii (дата обращения: 25.05.2025).

10. Лях О. Н., Северина А. В. Личностные особенности студентов с разным уровнем интернет-зависимости // *Здоровьесберегающие технологии: психическое и физическое здоровье*. 2024. № 3 (12). С. 97–104.
11. Селезнева Д. И. Взаимосвязь уровня интернет-зависимости и экстраверсии – интроверсии у представителей студенческой молодежи // *Наука и образование сегодня*. 2022. № 5(74). С. 84–86.

#### REFERENCES

1. Klochko, Yu. V. (2021) *Rigidity in the structure of human readiness for lifestyle changes*. Abstract of Ph.D. thesis, Barnaul State Pedagogical University (In Russ.)
2. Polyakova, A.V. (2024) Gamification in education: a review of problems and research. *Human Capital*, no. 5 (185), 216–221. (In Russ.)
3. Дрепа, М. И. (2010) *Psychological prevention of Internet addiction among students*. Abstract of Ph.D. thesis, Pyatigorsk State Linguistic University (In Russ.)
4. Barabanov, D. D. (2015) *The development of volitional regulation of students*. Abstract of Ph.D. thesis, Lomonosov Moscow State University (In Russ.)
5. Kolmogortseva, A. A. (2021) *Psychological personality traits as predictors of Internet addiction*. Abstract of Ph.D. thesis, South Ural State University (In Russ.)
6. Koryagina, T. M. (2019) *Psychological predictors of students' Internet addiction*. Abstract of Ph.D. thesis, Peoples' Friendship University of Russia (In Russ.)
7. Kozlova, N. S. (2015) Interrelation of mental states and Internet activity of a personality. In: *Universum: Psychology and Education*, no. 8 (18), 120–128. (In Russ.)
8. Pechenkina, M. A. (2019) The relationship between the degree of dependence on the Internet and the occurrence of depression in boys and girls. *Youth Science: Development Trends*, no. 3 (19), 21–27. (In Russ.)
9. Sobitov, I. Z. (2019) Internet addiction as a factor of depression. FORCIPE. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-kak-faktor-vozniknoveniya-depressii> (Accessed: 05/25/2025). (In Russ.)
10. Lyakh, O. N. and Severina, A.V. (2024) Personal characteristics of students with different levels of Internet addiction. *Health- Saving Technologies: Mental and Physical Health*, no. 3 (12), 97–104. (In Russ.)
11. Selezneva, D. I. (2022). The relationship between the level of Internet addiction and extraversion-introversion among students. *Science and Education Today*, no. 5(74), 84–86. (In Russ.)

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Фомина Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, Рязань

ORCID: 0000-0002-5387-7733; e-mail: [pslfom@mail.ru](mailto:pslfom@mail.ru)

Кутьева Юлия Николаевна – соискатель кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань  
e-mail: [j\\_kutyova@mail.ru](mailto:j_kutyova@mail.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Natalia Alexandrovna Fomina – Doctor of psychological sciences, professor, Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy, Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Ryazan

ORCID: 0000-0002-5387-7733; e-mail: [pslfom@mail.ru](mailto:pslfom@mail.ru)

Yulia Nikolayevna Kutyova – Applicant of the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy of Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Ryazan  
e-mail: [j\\_kutyova@mail.ru](mailto:j_kutyova@mail.ru)

**Вклад авторов:** все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**

Научная статья  
УДК 377  
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-92-100

## **РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К ЧЕМПИОНАТУ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ МАСТЕРСТВУ «ПРОФЕССИОНАЛЫ»**

*Попов В. С.*

*Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Российская Федерация  
vladimir.popov2222@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-8818-7693>*

*Статья поступила в редакцию 10.10.2025  
Одобрена после рецензирования 22.10.2025  
Принята к публикации 22.11.2025*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития учебной самостоятельности студентов среднего профессионального образования в процессе подготовки к чемпионату по профессиональному мастерству «Профессионалы». Актуальность определяется требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, ориентированных на формирование конкурентоспособных специалистов, способных к саморазвитию и адаптации в условиях быстро меняющейся профессиональной среды. На основе результатов педагогического эксперимента было выявлено, что участие студентов в подготовке к чемпионату способствует развитию учебной самостоятельности и её компонентов: целеполагания, планирования, самоконтроля и ответственности за результаты деятельности. Экспериментальная часть исследования проводилась на базе Политехнического колледжа Политехнического института НовГУ. В исследовании приняли участия студенты 2 курса, обучающиеся по специальности «Информационные системы и программирование». Сделан вывод о том, что системная подготовка к чемпионату «Профессионалы» является результативным педагогическим инструментом развития учебной самостоятельности и может быть включена в учебный процесс в качестве элемента образовательной программы.

**Ключевые слова:** учебная самостоятельность, среднее профессиональное образование, чемпионат «Профессионалы», профессиональные конкурсы, подготовка студентов.

**Для цитирования:** Попов В. С. Развитие учебной самостоятельности студентов в контексте подготовки к чемпионату по профессиональному мастерству «Профессионалы» // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.92–100. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-92-100>

Original article

## **DEVELOPING STUDENTS' LEARNING AUTONOMY IN THE CONTEXT OF PREPARING FOR PROFESSIONAL SKILLS CHAMPIONSHIP "PROFESSIONALS"**

*V. Popov*

*Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russian Federation  
vladimir.popov2222@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-8818-7693>*

The article was submitted on 10.10.2025

Approved after review on 22.10.2025

Accepted for publication on 22.11.2025

**Abstract.** The article discusses the problem of developing learning autonomy among students in secondary vocational education in the process of preparing for the “Professionals” vocational skills championship. The relevance is determined by the requirements of federal state educational standards, which are focused on training competitive specialists capable of self-development and adaptation in a rapidly changing professional environment. Based on the analysis of the results of a pedagogical experiment, it was found that student participation in preparing for the championship contributes to the development of learning autonomy and its components: goal setting, planning, self-control, and responsibility for the results of activities. The experimental part of the study was conducted at the Polytechnic College of Polytechnic Institute of NovSU. Second-year students studying “Information Systems and Programming” were involved in the research. It is concluded that systematic preparation for the “Professionals” championship is an effective pedagogical tool for developing learning autonomy and can be included in the educational process as an element of the educational program.

**Keywords:** learning autonomy, secondary vocational education, championship “Professionals”, professional competitions, student training.

**For citation:** Popov, V. S. (2025) Developing students' learning autonomy in the context of preparing for professional skills championship “Professionals”. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 92–100 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-92-100>

## Введение

Современная система среднего профессионального образования ориентирована на подготовку конкурентоспособных специалистов, способных к непрерывному саморазвитию и адаптации в условиях стремительно меняющейся профессиональной среды. Одним из ключевых качеств, обеспечивающих успешность будущего специалиста, является учебная самостоятельность, понимаемая как готовность студента к постановке целей, поиску и освоению новых знаний, а также к принятию ответственности за результаты собственной учебно-профессиональной деятельности [1]. Развитие учебной самостоятельности становится важнейшей задачей педагогического процесса в колледжах и отражено в нормативно-правовых актах, которые задают общие принципы государственной политики в сфере образования.

В федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования подчёркивается необходимость практико-ориентированной

подготовки, включающей взаимодействие с работодателями, актуализацию профессиональных компетенций и формирование способности к самостоятельной деятельности обучающихся<sup>1</sup>. Внеаудиторные формы активности (включая конкурсы профессионального мастерства и демонстрационные экзамены) могут выступать элементами образовательной среды, способствующими формированию профессиональных и метапредметных компетенций.

На федеральном уровне утверждены нормативные акты, регламентирующие порядок включения конкурсов и олимпиад в перечень мероприятий, имеющих статус значимых для развития талантов. Эти документы создают институциональную основу для системной работы образовательных организаций по отбору, поддержке и сопровождению перспективных

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование»// ФГОС: [сайт]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-09-02-07-informacionnye-sistemy-i-programmirovanie-1547> (дата обращения: 06.07.2025).

участников конкурсов профессионального мастерства<sup>2</sup>.

Положение о Всероссийском чемпионатном движении также ставит задачами выявление, развитие и поддержку талантливой молодёжи<sup>3</sup>, что говорит о необходимости использовать возможности чемпионатного движения для личностного развития студентов колледжа, в том числе для развития их учебной самостоятельности.

Нормативно-правовая база Российской Федерации создаёт предпосылки и требования для того, чтобы образовательные организации системно привлекали студентов к участию в конкурсах профессионального мастерства, обеспечивали механизмы отбора и сопровождения, а также фиксировали и анализировали результаты такой деятельности. Актуализируется вопрос о том, насколько подготовка к конкурсам способствует развитию учебной самостоятельности студентов, какие элементы системы отбора и подготовки являются ключевыми для этой цели, и какова результативность применяемых подходов в условиях реальной образовательной практики.

Настоящая статья имеет целью определить результативность развития учебной самостоятельности студентов колледжа в процессе их подготовки к участию в профессиональных конкурсах на примере чемпионата по профессиональному мастерству «Профессионалы».

### **Подготовка к профессиональному конкурсу как способ развития учебной самостоятельности**

Проблема развития учебной самостоятельности студентов традиционно

занимает важное место в отечественной педагогике. Учебная самостоятельность рассматривается как способность личности организовывать собственную познавательную деятельность без непосредственного руководства со стороны преподавателя, проявляющаяся в умении ставить учебные цели, планировать пути их достижения, контролировать и оценивать результаты своей деятельности [2]. Она тесно связана с понятиями «познавательная самостоятельность», «самостоятельная деятельность», «самоорганизация» и «ответственность за результат» [3]. При этом учебная самостоятельность представляет собой интегративное качество личности, включающее когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и рефлексивный компоненты, обеспечивающее способность обучающегося к осознанному, целенаправленному и ответственному овладению знаниями.

Современные исследователи выделяют следующие уровни учебной самостоятельности:

- репродуктивный, связанный с выполнением заданий по образцу;
- продуктивный, предполагающий частичное привнесение собственных способов решения;
- творческий, основанный на полной самостоятельности в постановке задач и выборе средств их решения [4].

Формирование учебной самостоятельности опирается на ряд педагогических подходов. Системно-деятельностный подход акцентирует внимание на активной позиции обучающегося, его способности выступать субъектом учебного процесса [5]. Средовой подход рассматривает образовательное пространство как совокупность условий и возможностей, стимулирующих самостоятельную активность студента [6]. Компетентностный подход связывает развитие учебной самостоятельности с формированием метапредметных и профессиональных компетенций, необходимых для будущей деятельности [7].

В современных условиях особое внимание уделяется поиску эффективных прак-

<sup>2</sup> Постановление Правительства Российской Федерации от 19.10.2023 № 1738 «Об утверждении Правил выявления детей и молодёжи, проявивших выдающиеся способности, и сопровождения их дальнейшего развития» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310190047> (дата обращения: 06.07.2025).

<sup>3</sup> Положение о всероссийском чемпионатном движении по профессиональному мастерству // Всероссийское чемпионатное движение по профессиональному мастерству «Профессионалы»: [сайт]. URL: [https://pro.firpo.ru/netcat\\_files/293/504/Polozhenie\\_O\\_VChD.pdf](https://pro.firpo.ru/netcat_files/293/504/Polozhenie_O_VChD.pdf)

тических механизмов, которые позволяют переводить учебную самостоятельность из теоретической категории в реально формируемое качество личности студента. Одним из таких механизмов являются конкурсы профессионального мастерства. Они выступают своеобразным образовательным инструментом, позволяющим студентам осваивать профессиональные компетенции в условиях, максимально приближённых к реальной производственной практике [8].

Подготовка к участию в конкурсах профессионального мастерства предъявляет к студентам требования, выходящие за рамки учебной программы. Она предполагает необходимость освоения дополнительных знаний, поиска новых способов решения профессиональных задач, самостоятельно-го планирования своей деятельности и эффективного использования времени [9]. Всё это способствует переходу студентов от репродуктивного уровня учебной самостоятельности к продуктивному и творческому.

Важным педагогическим эффектом участия в конкурсах становится развитие у студентов навыков самоконтроля, рефлексии, целеполагания и ответственности. Именно эти компоненты являются базовыми в развитии учебной самостоятельности. В научных исследованиях отмечается, что конкурсная деятельность мотивирует студентов к углублённому изучению профессии, формирует у них устойчивую потребность в саморазвитии и профессиональном росте [10; 11; 12].

При этом отмечается наличие определённых трудностей по привлечению студентов к участию в профессиональных конкурсах. Так, часть студентов отмечают недостаток не только теоретических знаний и практических умений, но и личностной готовности к участию [13].

Среди профессиональных конкурсов особо следует выделить Всероссийский чемпионат по профессиональному мастерству «Профессионалы», имеющий особое значение для развития системы среднего профессионального образования в России [14]. Подготовка к чемпиона-

ту «Профессионалы» требует специальной организации, отбора потенциальных участников и методической подготовки [15]. Кроме того, важным фактором успешной подготовки является наличие компетентности и профессиональный опыт преподавателей, реализующих подготовку [16]. Обучение в процессе подготовки подразумевает опору преимущественно на практические задания, включённые в комплект конкурсной документации [17].

### **Особенности развития учебной самостоятельности студентов при подготовке к профессиональному конкурсу**

Для определения уровня развития учебной самостоятельности студентов были выделены три показателя: целеполагание, планирование, самоконтроль и оценка. Каждый из них отражает проявление учебной самостоятельности в ходе подготовки к чемпионату по профессиональному мастерству «Профессионалы»:

- низкий уровень – студент выполняет задания по образцу, действует под руководством преподавателя, цели и способы деятельности заданы извне;
- средний уровень – студент проявляет инициативу, способен самостоятельно выбирать способы выполнения заданий, частично контролирует результаты;
- высокий уровень – студент самостоятельно ставит цели, разрабатывает индивидуальные стратегии обучения, демонстрирует устойчивую саморегуляцию и ответственность за результаты деятельности.

Для изучения особенностей развития учебной самостоятельности студентов в процессе подготовки к участию в чемпионате «Профессионалы» использовался комплекс методов. Теоретические методы исследования включали анализ нормативных документов и научных источников, синтез полученной информации. Эмпирические методы включали наблюдение, тестирование и экспертную оценку. В экспериментальной части исследования принимали участие студенты

второго курса Политехнического колледжа Политехнического института НовГУ.

Участники чемпионата по компетенции «Цифровая трансформация» отбирались среди студентов второго курса по специальности «Информационные системы и программирование» путём тестирования соответствующих профессиональных компетенций. Общая схема процесса подготовки студентов колледжа к чемпионату представлена на рисунке 1.

На этапе отбора потенциальных участников чемпионата проводилось анкетирование с целью выявления профессиональных интересов. У участников, прошедших отбор, доминируют следующие профессиональные интересы: программирование,

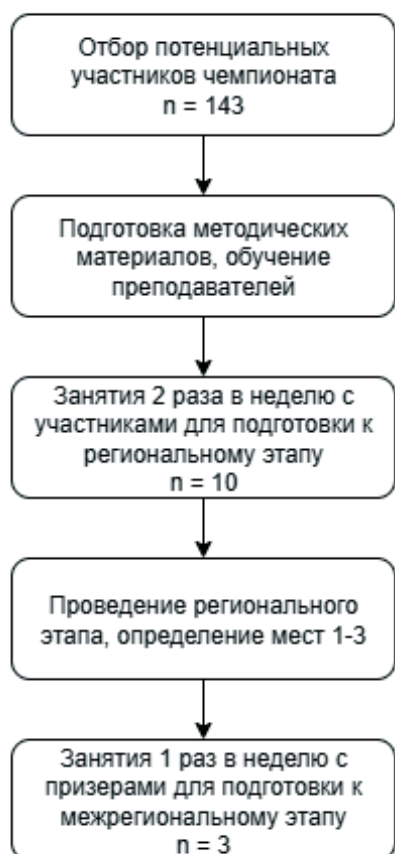


Рис. 1 / Fig. 1

**Общая схема подготовки студентов /  
General scheme of student training**

Источник: данные автора.

проектирование информационных систем и моделирование предметной области.

Для определения результативности процесса подготовки проводилась экспертная оценка индивидуальных планов студентов, заполненных на двух этапах:

- начало подготовки – фиксация исходного уровня знаний и навыков, целеполагания, определение стратегий освоения компетенций, включающих планирование, организацию, самоконтроль и оценку (рисунок 2);
- окончание подготовки – фиксация изменений в уровне знаний и навыков, показателей сформированности навыка самостоятельной учебной деятельности (СУД) (рисунок 3).

В процессе подготовки проводилось педагогическое наблюдение и фиксировались качественные изменения индивидуальных стратегий обучения.

Анализ результатов экспертной оценки индивидуальных планов показывает положительную динамику в формировании всех показателей учебной самостоятельности.

Для выявления взаимосвязи между подготовкой к чемпионату и развитием учебной самостоятельности был проведён корреляционный анализ. Объектами корреляционного анализа выступали динамика общего показателя учебной самостоятельности и динамика результатов тестирования профессиональных компетенций. В результате проведённого анализа была выявлена сильная положительная взаимосвязь между рассматриваемыми величинами (коэффициент корреляции Спирмена 0,91), что подтверждает взаимосвязь результата подготовки к чемпионату и динамики развития учебной самостоятельности.

### Заключение

Проведённое исследование показало, что подготовка к чемпионату профессионального мастерства «Профессионалы» способствует развитию учебной самостоятельности. Анализ нормативных документов и методических рекомендаций подтвердил, что современные федеральные

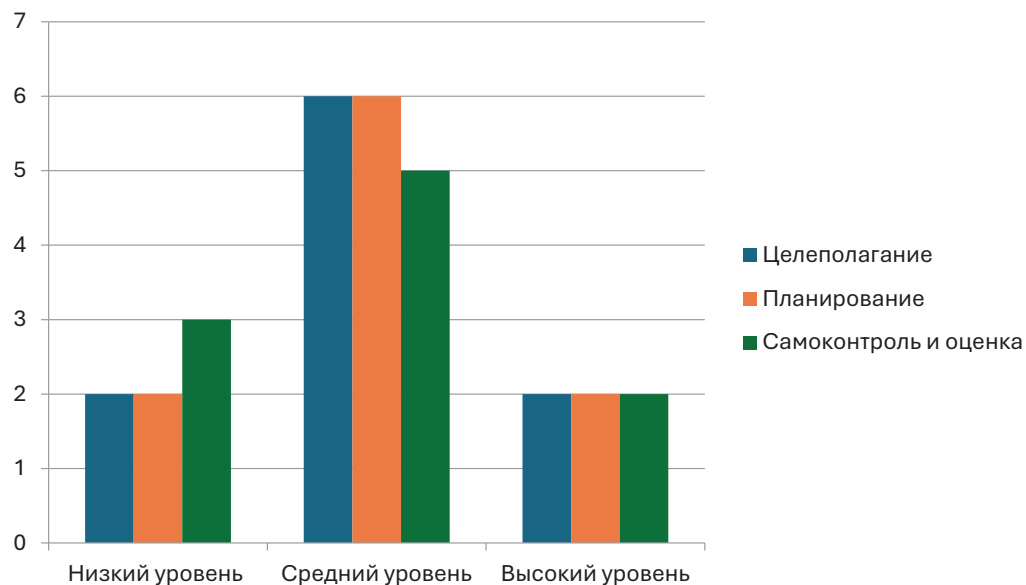


Рис. 2 / Fig. 2

Результаты экспертной оценки сформированности СУД до начала подготовки /  
Results of expert valuation of SRL before start of training

Источник: данные автора.

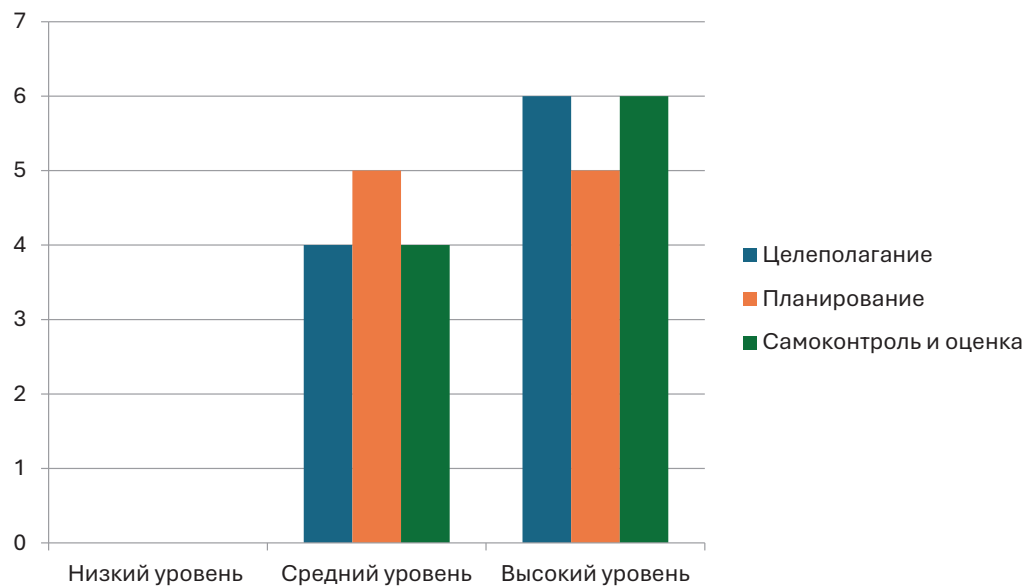


Рис. 3 / Fig. 3

Результаты экспертной оценки сформированности СУД после окончания подготов-  
ки / Results of expert evaluation of SRL after completion of training

Источник: данные автора.

стандарты СПО создают институциональные условия для выявления талантливых студентов и организации процесса подготовки к профессиональным конкурсам как элемента образовательного процесса.

Анализ показал повышение уровня развития учебной самостоятельности студентов, что позволяет утверждать, что наибольшие изменения произошли по показателю самоконтроля и оценки. Средняя динамика уровня подготовки, необходимой для участия в чемпионате, составила 36,9%. Это позволяет рассматривать подготовку к чемпионату как педагогически значимый процесс.

На основе проведённого исследования можем говорить, что подготовка студентов к участию в чемпионате «Профессионалы» – это организованный педагогический процесс, направленный на выявление, отбор и системное сопро-

вождение перспективных студентов с целью их успешного участия в чемпионате и дальнейшего развития самостоятельности студентов. Данный процесс включает этапы отбора потенциальных участников, подготовки к региональному и межрегиональному этапам чемпионата и предполагает формирование учебной самостоятельности, навыков целеполагания, планирования, самоконтроля и ответственности за результаты своей деятельности. Подготовка строится с опорой на практико-ориентированные задания, педагогическую компетентность наставников и использование возможностей образовательной среды для развития способности студентов к самостоятельному освоению новых знаний и профессиональному саморазвитию.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Панова Л. Д., Мэнчжу В. Познавательная самостоятельность студентов как педагогическая проблема // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 1. С.33-44. DOI: 10.55959/MSU2073-2635-2022-20-1-33-44.
2. Агранович Е. Н., Агеева Л. Е., Кариев А. Д. Формирование учебной самостоятельности студентов // Известия. Серия: Педагогические науки. 2023. Т. 70. № 3. DOI: <https://doi.org/10.48371/PEDS.2023.70.3.006>.
3. Александрова М. В., Попов В. С. Проблема развития учебной самостоятельности студентов организаций профессионального образования: теоретический обзор // Современные наукоёмкие технологии. 2025. № 4. С. 160–166 DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.40381>.
4. Ахметов С. И. Понятие и сущность развития у подростков самостоятельности в условиях применения цифровых образовательных ресурсов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т. 8. № 2. С. 47–58. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-5.
5. Кубышева М. А., Воровщиков С. Г. Системно-деятельностный подход: векторы осмысления / Шамовские педагогические чтения: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 22–25 января 2022 года. Том Часть 1. М.: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, «5 за знания». 2022. С. 102–104.
6. Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход в проектировании личностно-развивающих образовательных систем: исследование продолжается // Прикладная психология и педагогика. 2022. Т. 7. № 4. С. 61–74.
7. Казанчева А. Н. Компетентностный подход как основа формирования профессиональных компетенций у студентов среднего профессионального образования нефтегазового направления // Педагогический журнал. Ногинск: Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС». 2023. Т. 13. № 12А. С. 604–612. DOI: 10.34670/AR.2024.15.72.062.
8. Белова С. Н. и др. Конкурсы профессионального мастерства и ресурсного обеспечения как инструмент повышения качества среднего профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 2 (42). С. 170–180. DOI: <https://doi.org/10.25726/b5705-4218-8730-d>.
9. Ганичева А. Н. и др. Проблемы подготовки образовательных организаций системы среднего про-

- фессионального образования к конкурсам различной направленности // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 2 (42). С. 150–159. DOI: <https://doi.org/10.25726/i9251-7537-2765-w>.
10. Красильникова Н. В., Сарайкина С. В. Образовательные площадки как возможность личностно-профессиональной самореализации студентов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т. 9. №. 3. С. 17–29. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-3-0-2.
  11. Солнышкова О. В. Технология вовлеченности полного состава студенческой группы в участие в конкурсе профессиональных знаний / Сборник материалов международной научно-методической конференции с международным участием (Часть 1), 2023. С. 10–14.
  12. Летягина Я. С., Андрюхина Т. В. Роль профессиональных конкурсов в подготовке студентов // Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций. Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2024. С. 265–269.
  13. Дождиков А. В., Чичерина О. В. О повышении эффективности системы конкурсов, грантов и олимпиад для российских студентов как элемента внеучебной деятельности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 25–43. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-10-25-43>
  14. Алексеева Е. А., Белоусова Н. А., Почанина У. Г. Участие в чемпионатах «Профессионалы 2023» показатель успешности образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80–2. С. 10–13.
  15. Сандрак А. А. Подготовка студентов к чемпионату «Профессионалы» 2024 // Виртуальные технологии в медицине. 2024. № 3. С. 242–243. DOI: [https://doi.org/10.46594/2687-0037\\_2024\\_3\\_1913](https://doi.org/10.46594/2687-0037_2024_3_1913)
  16. Соклакова О. В., Божик Е. Н. Чемпионат «Молодые профессионалы» (WorldskillsRussia) как инструмент повышения престижа профессии / Актуальные вопросы образовательной и воспитательной деятельности: Материалы Междунар. научно-практ. конференции, Нефтекамск, 08 апреля 2021 г. Нефтекамск: Научно-изд. центр «Мир науки», 2021. С. 87–91.
  17. Кобызов Н. С. Практико-ориентированное обучение - залог формирования компетентного специалиста / Н. С. Кобызов, Е. Н. Бавыкина // Новый взгляд на систему образования: Сборник трудов III Международной научно-практической конференции, Прокопьевск, 14–15 апреля 2021 года. Прокопьевск: Филиал Кузбасского ГТУ им. Т. Ф. Горбачёва в г. Прокопьевске, 2021. С. 99–102.

## REFERENCES

1. Panova, L. D. and Wenchzhu, V. (2022) Cognitive independence of students as a pedagogical problem. *Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education*, no. 1, 33–44. DOI: 10.55959/MSU2073-2635-2022-20-1-33-44. (In Russ.)
2. Agranovich, E. N., Ageeva, L. E. and Kariev, A. D. (2023) Formation of students' learning independence. *News. Series: Pedagogical Sciences*, vol. 70, no. 3. DOI: 10.48371/PEDS.2023.70.3.006. (In Russ.)
3. Alexandrova, M. V. and Popov, V. S. (2025) The problem of developing students' learning independence in vocational education organizations: a theoretical review. *Modern High Technologies*, no. 4, 160–166. DOI: 10.17513/snt.40381. (In Russ.)
4. Akhmetov, S. I. (2022) The concept and essence of adolescents' independence development in the conditions of using digital educational resources. Research Result. *Pedagogy and Psychology of Education*, vol. 8, no. 2, 47–58. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-5. (In Russ.)
5. Kubysheva, M. A. and Vorovshchikov, S. G. (2022) System-activity approach: vectors of comprehension. *Shamov Pedagogical Readings: Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference, Moscow, 22–25 January 2022. Part 1*. Moscow: Scientific School for Management of Educational Systems, International Academy of Sciences of Pedagogical Education, 5 for Knowledge, 102–104. (In Russ.)
6. Khodyakova, N. V. (2022) Situational-environmental approach in designing personality-developing educational systems: research continues. *Applied Psychology and Pedagogy*, vol. 7, no. 4, 61–74. (In Russ.)
7. Kazancheva, A. N. (2023) Competence-based approach as the basis for the formation of professional competences in students of secondary vocational education in the oil and gas sector. *Pedagogical Journal*, vol. 13, no. 12A, 604–612. DOI: 10.34670/AR.2024.15.72.062. (In Russ.)
8. Belova, S. N. et al. (2021) Professional skill competitions and resource provision as a tool for improving the quality of secondary vocational education. *Education Management: Theory and Practice*, no. 2 (42), 170–180. DOI: 10.25726/b5705-4218-8730-d. (In Russ.)
9. Ganicheva, A. N. et al. (2021) Problems of preparing secondary vocational education organizations for competitions of various directions. *Education Management: Theory and Practice*, no. 2 (42), 150–159.

- DOI: 10.25726/i9251-7537-2765-w. (In Russ.)
10. Krasilnikova, N. V. and Saraikina, S. V. (2023) Educational platforms as an opportunity for personal and professional self-realization of students. Research Result. *Pedagogy and Psychology of Education*, vol. 9, no. 3, 17–29. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-3-0-2. (In Russ.)
  11. Solnyshkova, O. V. (2023) Technology of involving the full composition of a student group in participation in a professional knowledge competition. *Proceedings of the International Scientific and Methodological Conference with International Participation (Part 1)*, 10–14. (In Russ.)
  12. Letyagina, Ya. S. and Andryukhina, T. V. (2024) The role of professional competitions in students' training. *Problems of the Quality of Physical Education, Health-Preserving Activities of Educational Organizations*. Russian State Vocational Pedagogical University, 265–269. (In Russ.)
  13. Dozhdikov, A. V. and Chicherina, O. V. (2022) On improving the efficiency of the system of competitions, grants and olympiads for Russian students as an element of extracurricular activity. *Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 10, pp. 25–43. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-25-43. (In Russ.)
  14. Alekseeva, E. A., Belousova, N. A. and Pochanina, U. G. (2023) Participation in the “Professionals 2023” championships as an indicator of the success of an educational organization. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 80–2, 10–13. (In Russ.)
  15. Sandrak, A. A. (2024) Preparing students for the “Professionals” championship 2024. *Virtual Technologies in Medicine*, no. 3, 242–243. DOI: 10.46594/2687-0037\_2024\_3\_1913. (In Russ.)
  16. Soklakova, O. V., Bozhik, E. N. (2021) The “Young Professionals” (Worldskills Russia) championship as a tool for raising the prestige of the profession. Vostretsov, A. I. (ed.) Current Issues of Educational and Upbringing Activities: In: *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, Neftekamsk, 8 April 2021. Neftekamsk: Science World, pp. 87–91. (In Russ.)
  17. Kobzyev, N. S. and Bavykina, E. N. (2021) Practice-oriented training as the key to forming a competent specialist. *A New Look at the Education System: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference*, Prokopyevsk, 14–15 April 2021. Prokopyevsk: Branch of Kemerovo State Technical University named after T. F. Gorbachev, pp. 99–102. (In Russ.)

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Попов Владимир Сергеевич – аспирант кафедры начального, дошкольного образования и социального управления, Педагогический институт, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород  
ORCID: 0009-0009-8818-7693; e-mail: vladimir.popov2222@gmail.com

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Vladimir Sergeyevich Popov – Postgraduate student, Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Pedagogical Institute, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod  
ORCID: 0009-0009-8818-7693; e-mail: vladimir.popov2222@gmail.com

Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-101-112

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Жданов А. В.<sup>1</sup>✉, Мищуриис А. В.<sup>2</sup>, Тряпицын А. В.<sup>3</sup>

<sup>1-3</sup> *Российский государственный университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация*

<sup>1</sup>✉ [alex234111@yandex.ru](mailto:alex234111@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8619-6651>

<sup>2</sup> [mishchuris@mail.ru](mailto:mishchuris@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0006-0443-4609>

<sup>3</sup> [triap2006@mail.ru](mailto:triap2006@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0002-9061-3566>

*Статья поступила в редакцию 07.10.2025  
Одобрена после рецензирования 22.10.2025  
Принята к публикации 22.11.2025*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме актуализации профессиональной подготовки студента – будущего педагога – как носителя ценностно-смысловых компетенций, готового к эффективному решению современных задач воспитания и социализации молодёжи. Представлен анализ работ современных отечественных авторов о формировании и развитии ценностно-смысловых ориентаций обучающихся педагогического университета как комплексного социально-психолого-педагогического феномена, отражающего направленность и содержание личности в целом, а также определяющего её отношения и деятельность в профессиональной сфере. Цель представленного в статье исследования – анализ и интерпретация диагностических данных о ценностно-смысловых компетенциях студентов педагогического университета. Для достижения поставленной цели был применён комплексный диагностический инструментарий, позволивший исследовать ценностно-смысловую компетенцию студента – будущего педагога как сложноорганизованную систему смыслов. Выборку исследования составили студенты РГПУ им. А.И. Герцена бакалавриата 2-х и 3-х курсов Института иностранных языков, факультета географии, Института педагогики, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». Представленные результаты исследования доказывают, что усреднённые данные выделенных категорий смыслов (когнитивные, коммуникативные, самореализации, альтруистические) близки, но ценностная позиция будущих педагогов сформирована недостаточно. На основе полученных данных сделан ряд выводов о необходимости актуализации для решения выявленной проблемы различных видов и форм интерактивного взаимодействия на основе отбора социально-значимой информации, отражающей современные ценностные ориентиры жизнедеятельности российского общества, а также с учётом особенностей ценностно-смысловых ориентаций молодого поколения.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловые ориентации, ценностно-смысловые компетенции, профессиональная подготовка педагога, социальная функция современного университета.

**Финансирование:** исследование выполнено за счёт внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 44/ВГ «Трансформация профессиональной подготовки будущих педагогов в контексте социальной функции современного университета»)

**Для цитирования:** Жданов А. В., Мищуриис А. В., Тряпицын А. В. Исследование ценностно-смысловых компетенций будущих педагогов // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С. 101–112, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-91-102>

© СС ВУ Жданов А. В., Мищуриис А. В., Тряпицын А. В., 2025.

Original article

**STUDY OF VALUE-SEMANTIC COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS**A. Zhdanov<sup>1</sup>✉, A. Mishchuris<sup>2</sup>, A. Tryapitsyn<sup>3</sup><sup>1-3</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation<sup>1</sup>✉ alex234111@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8619-6651><sup>2</sup> mishchuris@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0443-4609><sup>3</sup> triap2006@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9061-3566>*The article was submitted on 07.10.2025**Approved after review on 22.10.2025**Accepted for publication on 22.11.2025*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of actualization of professional training of a student – a future teacher – as a carrier of value-oriented competencies, ready to effectively solve modern tasks of education and socialization of young people. The article presents an analysis of the works of modern Russian authors devoted to the formation and development of the value orientations of students of a pedagogical university as a complex socio-psychological and pedagogical phenomenon, reflecting the direction and content of the individual's personality in general, as well as his relations and activities in the professional sphere. The purpose of the research presented in the article is to analyze and interpret diagnostic data on the value-semantic competencies of students of a pedagogical university. To achieve this goal, a comprehensive diagnostic toolkit was used to study the value-based competence of a future teacher as a complex system of meanings. The study sample consisted of 2nd and 3rd year undergraduate students of Herzen State Pedagogical University of Russia, the Institute of Foreign Languages, the Faculty of Geography, and the Institute of Pedagogy, who were studying in the fields of Pedagogical Education and Psychological and Pedagogical Education. The presented research results demonstrate that the average values of the selected categories of meanings (cognitive, communicative, self-realization, and altruistic) are similar, but the value position of future teachers is insufficiently formed. Based on the data obtained, a number of conclusions have been drawn about the need to update various types and forms of interactive interaction in order to solve the identified problem. This is done by selecting socially significant information that reflects the current values and orientations of Russian society, as well as taking into account the specific values and meanings of the younger generation.

**Keywords:** value-semantic orientations, value-semantic competencies, professional teacher training, social function of a modern university.

**Financing:** The study was funded by an internal grant from the Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 44/VG «Transformation of Professional Training for Future Teachers in the Context of the Social Function of a Modern University»).

**For citation:** Zhdanov, A. V., Mishchuris, A. V. and Tryapitsyn, A. V. (2025) Study of value-semantic competencies of future teachers. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 101–112. (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-91-102>

**Введение**

Характеристика социальной функции современного университета в настоящее время раскрывается через появление новой ответственности высшего образования перед государством и обществом, выходя-

щей за рамки классической академичности образования, и расширение социальной сферы её реализации. Это подразумевает актуализацию профессиональной подготовки студента – будущего педагога – не только как транслятора знаний, но прежде

всего как транслятора ценностей и смыслов, готового к эффективному решению задач воспитания и социализации молодёжи.

Социальная функция педагогического университета стала особенно активно обсуждаться в научном мире на рубеже второго и третьего тысячелетий, что было обусловлено изменениями социально-экономического развития общества, парадигм воззрений на роль университета в становлении профессиональных компетенций будущего педагога. В настоящее время ярко проявилась идея о том, что компетентный педагог – это не только учитель, передающий знания, но и воспитатель, ориентирующий молодое поколение на позитивные ценностно-смысловые ориентиры, наставник, мотивирующий и вдохновляющий их на жизненное самоопределение, саморазвитие, личностный рост.

Принимая во внимание возрастание и трансформирование роли социальной функции университета, в педагогической науке возникает необходимость в проведении специальных исследований, ориентированных, в первую очередь, на анализ профессионального становления будущих педагогов, включая ценностно-смысловые компетенции.

Согласно профессиональному стандарту, ценностно-смысловая компетентность педагога понимается как комплексная характеристика индивидуума. Она выражается в его умении и расположенности к осуществлению педагогической работы посредством профессиональных и личностных навыков, соответствующих трудовым задачам. Суть этих задач определяется значимостью самой педагогической деятельности<sup>1</sup>.

Ценностно-смысловая компетентность педагога обуславливается его ценностными ориентирами, мировоззрением, осознанием профессиональной роли, соци-

ального предназначения, способностью выбора целей и смыслов своих профессиональных действий, принимаемых решений. Ценностно-смысловая компетенция представляет собой целостный феномен, включающий в себя ряд качеств личности: гражданскую ответственность, социальную зрелость, гуманистические идеалы педагогической профессии.

По мнению Л. О. Володиной, формирование образа будущего педагога возможно посредством ценностно-смысловой компетентности, включающей набор профессионально-личностных компетенций. Данные компетенции направлены на успешное выполнение трудовых задач в сфере профессиональной педагогической деятельности [1].

### Обзор литературы

Анализ современных исследований показывает, что проблеме формирования ценностно-смысловой компетентности будущих педагогов посвящено значительное количество работ.

Формирование и развитие ценностно-смысловых ориентаций определяется во всех исследованиях как перманентный процесс, сопровождающий человека на протяжении всей его жизни. Одним из наиболее интенсивных этапов этого процесса признаётся период получения профессионального образования. В студенческие годы у молодых людей формируются ключевые жизненные взгляды, убеждения и установки. Большинство авторов отмечают, что ценностные ориентации играют ключевую роль в структуре личности, являясь своеобразным ядром, вокруг которого формируются мысли и чувства индивида и на основании которого принимаются решения в различных жизненных ситуациях.

Н. Я. Ярычев подчёркивает, что смысловой аспект в структуре ценностных ориентаций позволяет индивидам понимать свои ценностные установки через осознание глубинных мотивов, лежащих в основе их поведения, проверять истинность и объективность сложившихся ценностей и корректировать личную иерархию ценно-

<sup>1</sup> Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: [сайт]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 20.10.2025)

стей в соответствии с осознанными поведенческими принципами [2].

З. Б. Ефлова в своих работах отмечает важную роль ценностно-смысловой компетентности в профессиональном самоопределении будущего педагога, при этом автор полагает, что именно социальная практика студентов, их включение в решение реальных социальных проблем является и условием, и показателем уровня сформированности ценностно-смысловой компетентности и педагогического самоопределения [3; 4].

С. И. Поздеева, Э. Г. Гельфман, А. А. Никитин при исследовании ценностно-смысловых основ профессиональной деятельности педагога выделяют в структуре ценностно-смысловой компетентности ценностные ориентации (личностные и профессиональные), которыми выступают базовые духовно-нравственные традиционные ценности страны, и ценностные ориентиры, которые задают направленность личности [5].

Недостаточный уровень сформированности ценностно-смысловой компетентности, по мнению ряда авторов, оказывает негативное влияние как на профессиональный, так и на личностный аспекты педагогической деятельности. Так А. Н. Густелева в своей работе отмечает, что смысложизненные ориентации, относящиеся к ценностно-смысловой сфере, оказывают влияние на уровень резистентности личности педагога профессиональному выгоранию [6].

Общими выводами анализа ряда современных исследований являются суждения о том, что формирование и развитие ценностно-смысловых основ будущего педагога должно продолжаться в период обучения, происходить через проживание и внутреннее принятие системы духовно-нравственных ценностей общества, личностных ценностей и профессиональных ценностей. Ценностно-смысловое становление педагога связано с «развитием мысли о служении как смысложизненной перспективе, в которой он находит свой

замысел как поступок для себя и других» [7, с. 207].

Исследовательские результаты особенностей формирования и развития ценностно-смысловых компетенций будущих педагогов представляют большой научный интерес, поскольку служат основой для совершенствования организации и содержания их профессиональной подготовки в контексте требований и вызовов современного времени.

В условиях стремительного изменения мировоззренческих ориентаций молодёжи трансформация профессиональной подготовки будущих педагогов предполагает актуализацию аксиологических основ профессионального самоопределения студентов на основе поддержки становления ценностно-смысловых компетенций будущей профессиональной деятельности путём включения студентов в реализацию социальной функции современного университета.

Становление и развитие смысловых ориентаций педагога заключается в формировании его ценностных идеалов, мотивации и профессиональной позиции. Они помогают педагогу осознавать свою миссию, принимать обоснованные решения и создавать позитивную образовательную среду, способствующую развитию обучающихся.

Профессиональная подготовка педагога должна адаптироваться с учётом его ценностных ориентаций, способствуя развитию личностных и профессиональных качеств, соответствующих его внутренним ценностям. Это включает формирование этических принципов, развитие эмоциональной компетентности и создание условий для самореализации, что повысит эффективность его будущей педагогической деятельности и удовлетворённость профессией.

#### **Методики и результаты исследования**

В рамках грантового исследования была поставлена задача провести анализ диагностических данных о ценностно-смысловых

компетенциях студентов педагогического университета.

Ценностно-смысловые компетенции понимаются в исследовании как способность человека «видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения студента, по сути, в значительной степени от них зависит индивидуальная образовательная траектория и программа его жизнедеятельности в целом» [8, с. 163].

Участниками исследования выступил 71 студент бакалавриата 2-х и 3-х курсов Института иностранных языков, факультета географии, Института педагогики, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование».

Исходя из идеи о том, что ценностно-смысловая компетенция будущей профессиональной деятельности студентов педагогического университета представляет собой сложноорганизованную систему смыслов, были использованы следующие методики:

- Методика исследования системы жизненных смыслов В. Ю. Котлякова (СЖС) [9];
- Опросник М. Н. Мироновой «Изучение смысловых уровней в структуре личности педагога» [10].

Методика исследования системы жизненных смыслов В. Ю. Котлякова (СЖС) была избрана, поскольку практически была доказана её валидность и надёжность в ходе апробации на базе социально-психологического факультета Кемеровского государственного университета для анализа жизненных смыслов студентов.

Методика СЖС может быть применена для оценивания предпочтительных смысловых категорий у различных социальных групп: как существующих в реальности, так и условно выделенных для исследовательских целей. Несомненными достоинствами методики исследования системы жизненных смыслов В.Ю. Котлякова являются:

– Осмысление и систематизирование отношения к жизненным приоритетам, открывающим новые горизонты для самопознания и самореализации, что особенно важно для будущих педагогов.

– Более глубокое понимание жизненных смыслов и их соотношения. Для будущих педагогов – это более глубокое осмысление и на основе этого – формирование умения транслировать другим содержание общечеловеческих гуманистических ценностей.

– Возможность изучать динамику трансформации жизненных ценностей и смыслов, поскольку система смысловых ориентаций личности обладает большой гибкостью и чувствительностью к изменениям [9].

Методика В. Ю. Котлякова содержит перечень из 24 категорий индивидуальных смысловых направлений, которые могут быть приоритетными для человека. Автор этой методики систематизирует их в 8 обобщённых групп жизненных ценностей: альтруистические, экзистенциальные, гедонистические, самореализации, статусные, коммуникативные, семейные и когнитивные:

- Гедонистические смыслы. Основываются на стремлении человека к радости, благополучию и полноте жизни, а также к переживанию широкого спектра человеческих чувств и впечатлений.
- Статусные смыслы. Опираются на стремление индивида к престижу в социуме, энергичному продвижению по служебной лестнице, социальному развитию и уважению со стороны окружающих.
- Коммуникативные смыслы. В фундаменте этих явлений – глубинная тяга людей к контакту, гамма чувств, возникающих при общении, потребность чувствовать себя важным и видеть свою связь с миром вокруг.
- Семейные смыслы. В основе лежит естественное стремление человека поддерживать свою семью, посвящать ей жизнь, давать своим детям самое ценное, а также активно участвовать в жизни родных и близких.

- Экзистенциальные смыслы. В своей основе они отражают стремление к радостям существования, независимости в принятии решений и переживанию любви в различных формах.
- Когнитивные смыслы. Προистекают из человеческого стремления к пониманию бытия, к разрешению проблем как во внешнем мире, так и внутри себя, к поиску значения и истоков событий.
- Альтруистические смыслы. В основе лежит человеческое стремление безвозмездно поддерживать окружающих, оказывая помощь и совершая добрые поступки, направленные на пользу всего общества, при этом не думая о личной выгоде.
- Смыслы самореализации. Основываются на стремлении индивида осуществить свою миссию, раскрыть потенциал и таланты, улучшить себя как личность и гармонизировать взаимодействие с внешней средой [9].

В нашем исследовании методика СЖС была использована как средство диагностики для оценки представлений студентов – будущих педагогов – о системе смыслов собственной жизни, что позволяет выявить, какие из категорий являются

ведущими, а какие нейтральными или игнорируемыми в представлении респондентов, оценить значимость тех или иных предпочитаемых смысловых категорий в представлении обучающихся.

Были измерены усреднённые ранги категорий смыслов путём простого подсчёта средних величин по каждой из категорий. Также оценивалась значимость тех или иных смысловых категорий в представлении обучающихся.

Сопоставление смысловых предпочтений позволило получить следующие результаты, представленные на рисунке 1.

Интерпретация результатов предполагает, что чем меньше сумма по шкале, тем больший вес имеет эта категория в системе жизненных смыслов личности, и наоборот. Как видно на графике, экзистенциальные смыслы доминируют в личной системе смыслов испытуемых, при этом гедонистические смыслы находятся к ним достаточно близко. Статусные смыслы оказались на последнем месте в системе смыслов. Все категории жизненных смыслов были поделены по признаку индивидуальной значимости на ведущие, нейтральные и игнорируемые. Структура системы

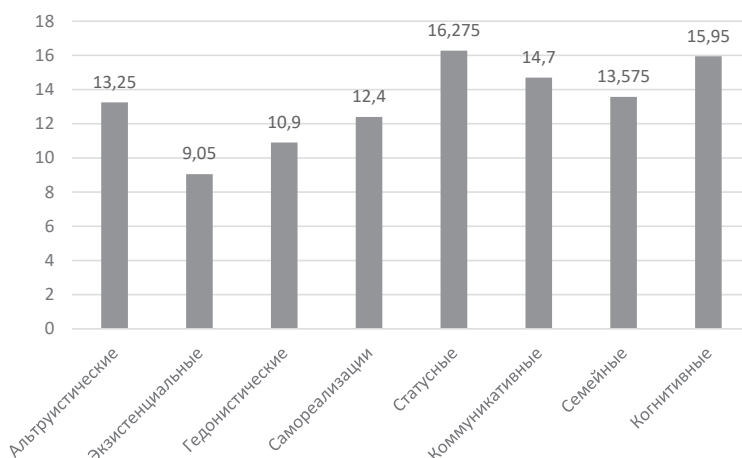


Рис. 1 / Fig. 1

**Усреднённые ранги категорий жизненных смыслов у студентов педагогического университета (балл) / Average ranks of categories of life meanings among students of a pedagogical university (point)**

Источник: данные авторов.

смыслов, полученных по методике СЖС, представлена в таблице 1.

Как видно из таблицы, основное количество смыслов относятся к рангу нейтральных, усреднённые ранги выделенных категорий смыслов достаточно близки. Игнорируемых смыслов не было выявлено.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости формирования у обучающихся ведущих жизненных смыслов, лежащих в основе педагогической профессии, например, таких как коммуникативные, альтруистические.

Опросник М. Н. Мироновой «Изучение смысловых уровней в структуре личности педагога» был использован для уточнения полученных выводов. Эта методика рассматривает градации личностного развития педагога в связи с его профессиональной деятельностью и потенциальным воздействием на становление личности обучающегося.

Опросник М. Н. Мироновой, разработанный для анализа смысловых уровней в личностной организации педагога, базируется на теории Б. С. Братуся и предназначен для оценки смыслового типа личности будущих преподавателей. В основе этого инструмента заложена концепция личности как функциональной системы, организованной по уровням. С помощью

опросника Мироновой можно выявить преобладающий смысловой уровень в личностной структуре педагога, что напрямую воздействует на его эмпатические способности, умение понимать внутренний мир ученика и создавать поддерживающее образовательное пространство. Методика оценивает степень выраженности следующих уровней: «доличностного», включающего две шкалы – «симбиотический принимающий» СП и «симбиотический отдающий» СО; «эгоцентрического» Э, «группоцентрического» Г, «гуманистического» Гум, а также шкалы «склонность к восприятию духовных ценностей» ГПДЦ.

В нашем исследовании методика применялась для студентов, которые либо совсем не имеют опыта педагогической работы, либо имеют минимальный опыт. Методика использовалась для определения ценностно-смысловой педагогической позиции будущих педагогов. Студентам было предложено 128 высказываний, с каждым из которых необходимо было согласиться или не согласиться.

В рамках реализации исследования была проведена статистическая обработка полученных результатов, анализ типов распределения по основным шкалам, выявлены усреднённые параметры испыту-

Таблица 1/ Table 1

**Структура системы жизненных смыслов студентов педагогического университета / The structure of the system of life meanings of students of a pedagogical university**

Источник: данные авторов.

Категории ведущих жизненных смыслов (3 – 9 баллов)	Категории нейтральных жизненных смыслов (10 – 17 баллов)	Категории игнорируемых жизненных смыслов (18 – 24 балла)
Экзистенциальные (9)	Гедонистические (11) Самореализации (12) Альтруистические (13) Семейные (13) Коммуникативные (14) Когнитивные (16) Статусные (17)	

емых. Сумма баллов исследования представлена в таблице 2.

Анализ средних значений по ключевым шкалам выявил преобладание группоцентрического уровня (Гр) в рассматриваемой группе. Это указывает на выраженное стремление будущих педагогов к формированию коллективных начал, где приоритет отдаётся моральным принципам, установленным правилам и законодательным нормам. Однако подобный подход ограничивает возможность учёта индивидуальных особенностей воспитанников и затрудняет применение индивидуализированных стратегий в обучении и воспитании. Вместе с тем доминирующий группоцентрический уровень способствует эффективной работе педагога в существующей образовательной системе в условиях стабильного социума.

Значимость гуманистического уровня (Гум) также оказалась достаточно высокой. Данная шкала отражает степень приверженности общечеловеческим ценностям и базируется на принципе равных прав, свобод и ответственности для каждого члена общества. Педагог с выраженной ориентацией на эту шкалу стремится к созданию всеобщего блага. В рамках данной перспективы, каждый человек предстаёт уникальной и независимой личностью, обладающей правом на самостоятельный выбор жизненного пути и несущей ответственность за его осуществление. Современные педагогические концепции

в значительной мере опираются на этот аспект, рассматривая его как основополагающий стандарт, необходимый в современном обществе.

По шкале «Готовность принять духовные ценности» (ГПДЦ) также зафиксированы заметные показатели. Следует отметить, что данная шкала отражает лишь готовность педагога к восприятию духовных ценностей. Это связано с тем, что, по мнению многих учёных, статистические методы не позволяют объективно оценить уровень духовности и, соответственно, духовную зрелость. Данная шкала косвенно связана с процессом освоения духовного уровня, подразумевающего жизнь в соответствии с высшими нравственными принципами.

Эгоцентрическая шкала (Э), как основная, отражает стремление индивида к личной выгоде и достижению успеха, характеризуя восприятие себя как высшей ценности, а окружающих – как инструментов для реализации собственных целей. Преобладание этой установки у будущего педагога может привести к приоритету личного благополучия и успеха, достигаемых любыми средствами, при этом учащиеся рассматриваются исключительно как ресурсы для достижения этих целей. Доминирование эгоцентризма тормозит прогресс как самого преподавателя, так и его подопечных, препятствуя эффективному выполнению профессиональных обязанностей. Эгоцентризм порождает те же

Таблица 2/ Table 2

**Результаты опроса студентов педагогического университета по опроснику М. Н. Мироновой / Results of a survey of students at a pedagogical university using the M. N. Mironova questionnaire**

Источник: данные авторов.

	СА	СД	Э	Гр	Гум	ГПДЦ
Сумма баллов	241	270	270	296	278	274
Среднее значение	12,05	13,5	13,5	14,8	13,9	13,7
% от максимального возможного количества баллов	43	48	48	53	50	49

неконструктивные модели поведения, что и симбиотическая зависимость.

Шкала симбиотической донорской позиции (СД) описывает ситуацию, когда педагог, находясь в симбиотической взаимосвязи с учеником, подсознательно отождествляет себя с ролью матери, а ученика – с младенцем. Такое неадекватное возрасту воспитанника влияние замедляет его личностное становление и приводит к эмоциональному истощению преподавателя. Симбиотическая связь оказывается деструктивной для обеих сторон: и учитель, и ученик становятся психологически зависимыми друг от друга, утрачивая свободу выбора. Это повышает риск развития различных девиаций, обусловленных симбиозом: деструктивных типов характера (рецептивный, эксплуататорский, авторитарный), отклонений в поведении и пограничных психических расстройств (депрессия, алкоголизм, наркомания, склонность к виктимности и т.п.).

Шкала симбиотического акцептора (СА) является наименее выраженной среди опрошенных и отражает позицию, при которой учитель в симбиотических отношениях идентифицирует себя с матерью учащегося в раннем детстве, некритично копирует её поведение, транслирует свои установки, как позитивные, так и негативные, и считает силовые методы единственно верными. Авторитарность, позиция педагога как якобы значимого взрослого для учащегося, игнорирующая его стремление к самоопределению, также связана с этим уровнем личности. Существует и обратный вариант, когда учитель, находясь в симбиозе, становится психологическим ребёнком и использует учеников как источник «эмоциональной подпитки», опускаясь до их уровня личностного развития.

Полученные результаты позволили выделить несколько групп студентов, различающихся по преобладающему смысловому уровню.

Согласно наблюдениям и отзывам преподавателей, студенты, демонстрирующие высокий уровень развития ценностно-смысловой сферы, проявляли

открытость к новым идеям, готовность к самосовершенствованию и способность к рефлексии. Они более ориентированы на процессы и возможности личностного развития в атмосфере доверия и взаимопонимания, что положительно отражается на мотивации и успеваемости обучающихся.

В то же время будущие педагоги, респонденты (студенты), у которых доминировали более низкие смысловые уровни, нередко склонны к проявлению консервативности, ориентированы на формальное выполнение заданий. Можно предположить, что в их профессиональной деятельности в дальнейшем у них могут возникать проблемы, связанные со стилем межличностных отношений, снижением мотивации к самообразованию и интереса к профессиональной педагогической деятельности.

### Выводы и заключение

На основе сопоставления данных, полученных с помощью двух методик, были сделаны следующие выводы. Ведущим жизненным смыслом опрашиваемых является экзистенциальный смысл, заключающийся в самом факте жизни, в обладании свободой выбора и переживании любви во всем её многообразии.

Соседствующим, но более нейтральным, является гедонистический подход, акцентирующий внимание на стремлении к удовольствию, счастью и наслаждению широким спектром эмоций и ощущений. Статусные стремления, связанные с желанием занимать высокое положение в социуме, строить карьеру, добиваться признания и успеха, оказались наименее приоритетными. Данные результаты указывают на важность развития у студентов, будущих педагогов, основных жизненных ценностей, таких как коммуникабельность, альтруизм, потребность в общении, помощи другим, бескорыстном служении обществу.

В личности каждого опрашиваемого будущего педагога присутствуют все основные смысловые уровни, присвоенные в разной степени, однако можно выделить

преобладающие тенденции и создать типологию личности педагога.

Выявлено доминирование смыслов группового уровня, что делает личность педагога транслирующей или формирующей. Педагог с такой личностью эффективен в условиях устоявшейся социально-исторической культуры, где его задачей является передача из поколения в поколение определённого типа личности и необходимого фундаментального набора знаний, умений и навыков.

При этом зафиксированы значительные показатели по шкалам гуманистического уровня и уровня «Готовность принять духовные ценности», что свидетельствует о развивающейся личности педагога, необходимой в лично ориентированных педагогических системах. Такие педагогические системы особенно важны в условиях «разрыва» культур, когда приоритетной задачей является воспитание человека, способного к саморазвитию и творчеству. Хотя духовный уровень не является непосредственно деятельностным и «рабочим» для педагога, его преобладание значительно увеличивает созидательный потенциал личности и снижает негативное влияние первых уровней, позволяя реализовывать в деятельности нравственный и патриотический аспект с существенной долей эффективности.

Первый уровень симбиотического акцептора, считающийся деструктивным и нежелательным, оказался наименее проявленным. При этом уровни симбиотического донора и эгоцентрический, также свидетельствующие о не самом высоком уровне профессионализма педагога, оказались близкими по значению к наиболее проявленным уровням. Личность педагога с этими уровнями в роли доминирующих может в некоторой степени оказывать деструктивное воздействие.

Важно отметить, что проведённое исследование не ставило целью оценить профессиональную готовность обучающихся к профессиональной педагогической деятельности в целом, а было направлено на

исследование ценностно-смысловых компетенций будущих педагогов.

В завершение статьи отметим, что полученные данные свидетельствуют о недостаточной сформированности ценностной позиции будущих педагогов, что обуславливает необходимость актуализации различных форм интерактивного взаимодействия преподавателей и студентов, студентов между собой при рассмотрении мировоззренческих проблем профессиональной педагогической деятельности.

Такое взаимодействие направлено на ценностно-смысловое восприятие и глубокое осмысление обучающимися проблем профессионального становления, конструирования нового лично значимого знания, реализации диалоговой модели общения, предполагающей ценностное согласование позиций, интересов всех субъектов профессиональной педагогической деятельности, развитие рефлексивной позиции, возможности самовыражения.

Считаем важным отметить, что диагностическая составляющая ценностно-смысловых компетенций будущих педагогов не может быть эпизодической, она предполагает системный мониторинг, определённую периодичность диагностики. Учитывая достаточно большое количество разнообразных методик выявления ценностей, несомненный интерес представляют рефлексивные методики самодиагностики [11]. На наш взгляд, такие методики самодиагностики позволяют фиксировать как уровень сформированных ценностей, так и динамику их развития.

Таким образом, проблема актуализации профессиональной подготовки студента – будущего педагога – должна рассматриваться прежде всего с позиции формирования ценностно-смысловых компетенций, как основы готовности специалиста к эффективному решению современных задач воспитания и социализации молодёжи. Анализ работ современных отечественных авторов и результаты проведённого исследования свидетельствуют о формировании и развитии ценностно-смысловых ориентаций обучающихся педагогическо-

го университета как комплексного социально-психолого-педагогического феномена, который отражает направленность и содержание личности в целом, а также определяет её отношения и деятельность в профессиональной сфере.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Володина Л. О. Ценностно-смысловая компетентность педагога в контексте непрерывного педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-2. С. 87–91.
2. Ярычев Н. У. Система ценностных ориентаций в разрезе поколений // Евразийский научный журнал. 2016. № 2. С. 52–55.
3. Ефлова З. Б. Междисциплинарный образовательный проект как формат подготовки учителей карельского языка в университете / Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. (14–15 ноября 2018 года). Орёл: ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева», 2018. С. 80–88.
4. Ефлова З. Б. Непрерывное образование учителя современной сельской школы: концептуально-методологические основы: диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2021. 448 с.
5. Поздеева С. И., Гельфман Е. Г., Никитин А. А. Ценностно-смысловой подход в высшем педагогическом образовании: постановка проблемы // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12. № 4 (49). С. 5. DOI 10.26795/2307-1281-2024-12-4-5.
6. Густелева А. Н. Смыслжизненные ориентации учителей с разным уровнем профессионального выгорания // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 61. С. 385–389.
7. Бабошина Е. Б. К проблеме ценностно-смыслового становления личности будущего педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2017. Т. 3. № 2. С. 199–212. DOI 10.21684/2411-197X-2017-3-2-199-212.
8. Раскачкина Е. В. Ценностно-смысловые компетенции личности как интегративная категория современной педагогической теории и практики // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 1. С. 161–167.
9. Котляков В. Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 2-1(54). С. 148–153.
10. Миронова М. Н. Очерк исследования смысловых структур личности педагога // Национальный психологический журнал. 2015. № 2(18). С. 95–107. DOI 10.11621/npj.2015.0210.
11. Гладкая И. В., Гутник И. Д. Педагогическая диагностика профессиональной подготовки будущих педагогов: учебно-методическое пособие. РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2022. 120 с. ISBN 978-5-8064-3311-5.

### REFERENCES

1. Volodina, L. O. (2022) The value-semantic competence of a teacher in the context of continuing pedagogical education. *Problems of Modern Teacher Education*, no. 77-2, 87–91 (In Russ.)
2. Yarychev, N. U. (2016) The system of value orientations in the context of generations. *Eurasian Scientific Journal*, no. 2, 52–55. (In Russ.)
3. Eflova, Z. B. (2018) Interdisciplinary educational project as a format for training Karelian language teachers at the University. *Modern professional education: experience, problems, prospects: materials of the International Scientific and Practical Conference*, 14–15 November 2018. Orel, I. S. Turgenev Orel State University. 80–81. (In Russ.)
4. Eflova, Z. B. (2021) *Continuing education of a modern rural school teacher: conceptual and methodological foundations*. Dr.thesis, Veliky Novgorod. (In Russ.)
5. Pozeeva, S. I., Gelfman, E. G., Nikitin, A. A. (2024) Value-semantic approach in higher pedagogical education: problem statement. *Bulletin of the Minunsky University*, vol. 12, no 4(49). p. 5. (In Russ.)
6. Gusteleva, A. N. (2008) Meaningful life orientations of teachers with different levels of professional burn-out. *Bulletin of Herzen State Pedagogical University of Russia*, no. 61, 385–389. (In Russ.)
7. Baboshina, E. B. (2017) On the problem of the value-semantic formation of the personality of the future teacher. *Bulletin of the Tyumen State University. Humanitarian studies. Humanitates*, vol. 3, no 2, 199–212. (In Russ.)

8. Raskachkina, E. V. (2011) Value-Based Competencies of an Individual as an Integrative Category of Modern Pedagogical Theory and Practice. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, 161–167. (In Russ.)
9. Kotlyakov, V.Yu. (2013) The Technique "System of Life Meanings". *Bulletin of Kemerovo State University*, no. 2-1(54), 148–153. (In Russ.)
10. Mironova, M.N. (2015) An essay on the study of semantic structures of the personality of a teacher. *National Psychological Journal*, no. 2(18) 95–107. (In Russ.)
11. Gladkaya, I.V. and Gutnik, I.Y. (2022) *Pedagogical diagnostics of professional training of future teachers: an educational and methodical manual* St. Petersburg: Herzen Russian State Pedagogical University. (In Russ.)

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

*Жданов Алексей Валерьевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

ORCID: 0000-0002-8619-6651; e-mail: alex234111@yandex.ru

*Мишчурис Анастасия Владимировна* – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры истории педагогики и образования института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

ORCID: 0009-0006-0443-4609; e-mail: mishchuris@mail.ru

*Тряпицын Александр Вячеславович* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики непрерывного педагогического образования института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

ORCID: 0009-0002-9061-3566; e-mail: triap2006@mail.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

*Alexey Valeriyevich Zhdanov* – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department of Theory and Methodology of Continuing Pedagogical Education, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

ORCID: 0000-0002-8619-6651; e-mail: alex234111@yandex.ru

*Anastasia Vladimirovna Mishchuris* – Candidate of pedagogical sciences, Senior Lecturer of the Department of History of Pedagogy and Education, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

ORCID: 0009-0006-0443-4609; e-mail: mishchuris@mail.ru

*Alexander Vyacheslavovich Tryapitsyn* – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Continuing Pedagogical Education, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

ORCID: 0009-0002-9061-3566; e-mail: triap2006@mail.ru

**Вклад авторов:** Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**

Научная статья

УДК 37.08

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-113-121

## САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ И УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ КАК ПРЕДИКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЕЁ МОТИВАЦИИ

Мухлаева Т.В.<sup>1</sup>✉, Королева Е.Г.<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация

<sup>1</sup>✉ [tatianavm@mail.ru](mailto:tatianavm@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8071-1616>

<sup>2</sup> [lengenkor@mail.ru](mailto:lengenkor@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1413-3392>

Статья поступила в редакцию 24.11.2025  
Одобрена после рецензирования 28.11.2025  
Принята к публикации 14.12.2025

**Аннотация.** В работе анализируются особенности профессиональной мотивации специалистов сферы общего образования, а также социально-педагогические и психологические факторы её развития. Определены составляющие мотивации педагогов в ценностном, целевом, эмоционально-волевом и рефлексивном аспектах, связанные с удовлетворённостью педагогов и их представлениями о самоэффективности, тенденции к их динамике. Рассматривается роль предикторов мотивационной готовности педагогов школ – удовлетворённости своей профессиональной деятельностью и самоэффективности. Выводы исследования имеют значение для разработки стратегий по формированию и стабилизации кадрового состава, совершенствованию программ педагогического образования, направленных на формирование устойчивого и мотивированного педагогического коллектива. Исследование добавляет новое измерение к пониманию механизмов управления профессиональной мотивацией педагогических работников общеобразовательных организаций.

**Ключевые слова:** профессиональная мотивация, удовлетворённость профессиональной деятельностью, самоэффективность педагога, ценностные ориентации, профессиональное развитие.

**Для цитирования:** Мухлаева Т. В., Королева Е. Г. Самоэффективность педагогов и удовлетворённость профессиональной деятельностью как предикторы развития её мотивации // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С. 113–121, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-113-121>

Original article

## TEACHERS' SELF-EFFICACY AND SATISFACTION WITH THE PROFESSIONAL ACTIVITIES AS PREDICTORS OF THEIR MOTIVATION DEVELOPMENT

T. Mukhlaeva <sup>1</sup>✉, E. Koroleva <sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> State University of Education, Moscow, Russian Federation

<sup>1</sup>✉ [tatianavm@mail.ru](mailto:tatianavm@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8071-1616>

<sup>2</sup> [lengenkor@mail.ru](mailto:lengenkor@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1413-3392>

The article was submitted on 24.11.2025

Approved after review on 28.11.2025

Accepted for publication on 14.12.2025

**Abstract.** The article presents the analysis of predictors of school teachers' motivational readiness – satisfaction with their professional activities and the influence of their beliefs in self-efficacy. The work draws on psychological and pedagogical research analyzing the characteristics of professional motivation in general education specialists and socio-pedagogical and psychological factors of its development. The components of teacher motivation are identified in the value, goal, emotional-volitional, and reflective aspects associated with teachers' satisfaction and their perceptions of self-efficacy, as well as trends in their dynamics. The findings have important implications for teacher recruitment strategies, efforts to stabilize the teaching staff, and improvement of teacher education programs aimed at building a sustainable and motivated teaching staff. This study adds a new dimension to understanding the mechanisms for managing the professional motivation of teachers in general education organizations.

**Keywords:** professional motivation, satisfaction with professional activities, teacher self-efficacy, value orientations, professional development.

**For citation:** Mukhlaeva, T. V. and Koroleva, E. G. (2025) Teachers' self-efficacy and satisfaction with the professional activities as predictors of their motivation development. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 113–121. (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-113-121>

### Введение

Проблемы мотивации профессиональной деятельности педагогов всегда были в центре внимания психологии и педагогики. В настоящее время повышение их актуальности в значительной мере связано с дефицитом квалифицированных педагогических кадров, потребностью в педагогических работниках с устойчивым положительным отношением к профессии, обладающих необходимым уровнем профессионализма, отвечающим требованиям современного общества, его технологическому укладу и рынку труда. Эти проблемы вступают в противоречие с недостаточной оценкой значимости педагогической профессии в обществе и соответствующими к ней требованиями. Таким образом, мотивация учителей, имеющая существенное влияние на все виды образовательного и воспитательного процессов и в значительной мере определяющая эффективность работы как отдельных учебных заведений, так и системы образования в целом, требует постоянного анализа и поиска методов её развития. Среди предикторов развития профессиональной мотивации существенное место занимают удовлетворённость

учителей своей профессиональной деятельностью и их представления о самоэффективности, что в настоящее время является малоизученной областью в отечественной педагогике.

### Материалы и методы

В исследовании использованы методы содержательного анализа научных публикаций социально-педагогической, педагогической и психологической отечественной и зарубежной литературы, рассматривающей проблемы профессиональной мотивации педагогических кадров, факторы и стимулы их удовлетворённости профессиональной деятельностью. Также предпринят анализ самоэффективности учителя как фактора, определяющего его удовлетворённость деятельностью.

### Предоставление академической дискуссии по проблеме профессиональной мотивации

Исследованию проблемы мотивации личности посвящены многочисленные труды выдающихся отечественных психологов, социологов, педагогов. Опираясь на последние работы в этой области, от-

метим особенно существенные в контексте поставленных задач теоретические исследования академика А.Г. Асмолова, описывающего так называемую «лестницу мотивации», восхождение по которой даёт возможность понять мотивы действий сотрудников и оптимально влиять на них. Учёным отмечается, что условием эффективного развития организации является «превращение только известных ценностей выбора, ценности общего дела и ценности другого – в реально действующие смыслообразующие мотивы деятельности, организационного и индивидуального поведения» [1, с. 10].

С позиций комплексного психолого-педагогического подхода проблема формирования и структуры мотивов профессиональной деятельности была систематически изучена А.А. Бодалевым, Е.Н. Богдановым, А.А. Деркачом, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.А. Реаном и другими учёными; были определены обуславливающие мотивацию факторы. Известный учёный в области социологии образования и андрагогики С.Г. Вершловский определил мотивацию педагогической деятельности как «разные побуждения, ради которых человек избирает педагогическую профессию: мотивы, потребности, интересы, стремления, идеалы...» [2, с. 4]. Учёный рассматривал вопросы мотивации педагогов во взаимосвязи с наукой андрагогикой, внимание которой обращено на профессиональное развитие взрослых, в том числе и учителей. Известно, что в андрагогической модели взрослый не только находится в центре обучения, но и руководит этим процессом. Это определяет особенность движущей силы обучения и развития взрослого человека, к которой, прежде всего, относится внутренняя мотивация (цели, стремление к саморазвитию, интерес, повышение самооценки), при том что внешние стимулы в этом процессе играют не первостепенную роль. Данное положение было развито другим известным отечественным учёным, одним из создателей научной школы в области психологии об-

учения взрослых Ю.Н. Кулюткиным [3]. В его трудах подробно обосновано положение о том, что мотивация к обучению в андрагогической модели предполагает реакцию взрослого на некоторые внешние мотиваторы, однако более ориентирована на внутренние мотиваторы.

Ю.Н. Кулюткин неоднократно подчёркивал сосредоточенность взрослого человека прежде всего на том, что происходит «внутри». Это предположение подтверждается теорией самодетерминации, разработанной американскими психологами в качестве модели для понимания человеческой мотивации [4]. В основе теории лежит положение о том, что у людей есть базовое стремление к личностному росту, а в его основе лежат внутренние потребности в автономии, компетентности и взаимосвязи.

Важным для понимания мотивации в повышении профессионализма учителей представляется обоснование В.М. Сластениным диалектики становления их профессиональной деятельности. Она представляется как движение, определяемое изначально силой внешней мотивации, постепенно перерастающей в мотивацию, определяемую внутренними регуляторами [5]. Учёный отмечал, что целостная система внутренней саморегуляции образуется, когда внешние регуляторы в процессе профессиональной деятельности способствуют развитию внутренних регуляторов. Они, в свою очередь, побуждают учителя к пересмотру ценностей (аксиологическому анализу) внешних регуляторов, то есть переконструированию системы внешних регуляторов как целостности.

Таким образом, проблема мотивации носит интердисциплинарный характер; различные области научного познания (психология, педагогика, социология, андрагогика и др.) принимают участие в её разрешении, каждая со своих позиций [6].

Обобщая исследования в этой области, заключим, что профессиональную мотивацию принято рассматривать как открытую, динамическую систему, развивающуюся на протяжении всего профессионального

пути и являющуюся системообразующим фактором развития профессионально-педагогической деятельности.

### **Удовлетворённость и самоэффективность педагогов**

Самоэффективность представляет собой убеждение людей относительно их способности успешно выполнять определённый курс действий, веру человека в собственную способность разработать и осуществить последовательность действий, необходимую для получения определённого результата [7; 8]. Будучи ключевым атрибутом человеческой активности, убеждения в самоэффективности определяют, как люди воспринимают и справляются с трудностями и неудачами. Известно, что это понятие является центральным в социально-когнитивной теории. В своём основополагающем исследовании М. Чаннен-Моран и А. Хой концептуализировали самоэффективность учителя как суждение о своих способностях реализовывать учебные стратегии, вовлекать учеников в процесс обучения и управлять поведением учеников [9].

Самоэффективность учителей, взаимодействуя с позитивными эмоциями и удовлетворённостью работой, также может формировать их энтузиазм (то есть состояние, в которой учителя обычно испытывают воодушевление и удовольствие от своих профессиональных обязанностей) и опосредовать связь между позитивными эмоциями и энтузиазмом учителей [10]. Более высокий уровень убеждённости учителей в своей самоэффективности также связан не только с более высокой удовлетворённостью работой, но и логично определяется более низким уровнем намерений, ведущих к снижению текучести кадров [11].

Другим аспектом самоэффективности является тот факт, что, будучи ключевым атрибутом человеческой активности, убеждения в самоэффективности определяют, как люди воспринимают и справляются с трудностями [7]. Исследования факторов, определяющих удовлетворённость

учителей работой и их профессиональную мотивацию, выявили устойчивое смягчающее воздействие убеждений учителей в самоэффективности на стрессовую рабочую среду в школах [12]. Более того, авторы пришли к выводу, что самоэффективность учителей смягчает влияние стрессовых условий труда на их профессиональную приверженность. Аналогичным образом в исследовании взаимосвязи между стрессом у учителей, самоэффективностью и удовлетворённостью работой учителей подтверждено, что когда стрессовые условия труда сочетаются с сильным чувством самоэффективности, они рассматриваются как преодолимые трудности и, следовательно, не оказывают отрицательного влияния на удовлетворённость работой [13].

Самоэффективность учителя рассматривается как важный фактор, определяющий удовлетворённость работой [14]. Учителя с более высокой самоэффективностью в преподавании, как правило, сообщают о более высоком уровне удовлетворённости работой и демонстрируют более высокую профессиональную мотивацию [15]. Здесь может быть верна и двусторонняя связь, поскольку позитивные аффективные установки могут порождать более высокую оценку собственных способностей [7].

Что касается понимания сущности удовлетворённости профессиональной деятельностью, то её относят прежде всего к мотиву, оценке деятельности и её результатов (В.А. Ядов, А.А. Реан и др.). В содержательном контексте удовлетворённость, как правило, описывается через систему ценностных ориентаций и социальных установок, которые связаны с организацией и содержанием труда (например, А.В. Мальцев), адаптацией к профессиональной деятельности (В.А. Ядов и др.). Удовлетворённость связана с восприятием работником содержания и условий труда, общественного признания достигнутых им успехов и др. Под удовлетворённостью профессиональной деятельностью педагога мы понимаем совокупную характеристику его отношения к различным

аспектам его педагогической активности. Отметим, что первоначально она выступает как психологический результат трудовой активности и в дальнейшем служит важным фактором, стимулирующий развитие профессиональной мотивации [16; 17; 18].

Удовлетворённость профессией служит прогнозирующим профессиональную мотивацию фактором, поскольку «именно в ней отражается соотношение между требованием учителя к содержанию и условиям труда, с одной стороны, и оценкой возможностей реализации своих запросов, с другой. При этом важно различать «удовлетворённость профессией» и «удовлетворённость трудом». [19, с. 62]. Эта мысль, высказанная С.Г. Вершловским, согласуется с теорией Ф. Герцберга, автором двухфакторной модели мотивации сферы промышленного предприятия. Ф. Герцберг, исследуя мотивацию специалистов промышленной сферы, пришёл к выводу, что существуют условия и факторы, которые создают высокий уровень мотивации, но при их отсутствии неудовлетворение не возникает [20].

Результаты исследований показывают, что удовлетворённость учителей, связанная с их убеждениями относительно отдачи от работы (например, социальный статус, моральный дух учителя и заработная плата) положительно коррелируют с мотивацией, связанной с личными ценностями. В то же время убеждения относительно требований к работе (например, требования к квалификации и объём работы) коррелируют с мотивацией, связанной с социальными ценностями. Примечательно, что мотивация, особенно обусловленная социальными ценностями, демонстрирует значительную положительную корреляцию с удовлетворённостью выбора карьеры [21].

#### **Взаимосвязь удовлетворённости и представлений о самоэффективности учителей с их профессиональной мотивацией**

Связь самоэффективности и удовлетворённости педагогов своей профессией с

их профессиональной мотивацией может быть прослежена через ряд следующих компонентов.

1. Ценностно-смысловой компонент, охватывающий систему педагогических ценностей и профессиональных смыслов, включающую особенности мотивационной и ценностно-смысловой сферы и составляющий внутренний потенциал личности педагога, существенно определяющий его профессиональную деятельность. В этом случае целесообразно ориентироваться на такие мотивы отношения к профессии, как оценка её социального статуса, осознание полезности и важности профессии и процесса обучения, что в значительной мере коррелирует с удовлетворённостью педагогом своей профессиональной деятельностью и осознанием самоэффективности.

2. Целевой компонент, определяющий способность к постановке и достижению профессиональных целей, анализирующий процессы профессионального планирования и целеполагания, расстановки целевых приоритетов. В социально ориентированной профессии педагога целеполагание играет исключительно важную роль. Основными характеристиками целеполагания являются направленность, осознанность и результативность. В процессе формирования цели, как правило, усиливается её личностный смысл и субъектность. Целеполагание выступает критерием профессионального самосознания, а также тесно связано с мотивационной сферой. В то же время безусловно существование тесной взаимосвязи целеполагания с удовлетворённостью профессией и представлением педагогов об их самоэффективности как предикторами мотивированности.

3. Эмоционально-волевой компонент, оценивающий эмоциональное отношение к профессии, устойчивость эмоционально-волевой сферы и волевую регуляцию. Этот компонент также связан с профессиональной гибкостью и реакцией на стрессогенные факторы. Профессия педагога в силу своих особенностей связана с прояв-

лением различных эмоций, как позитивных, так и негативных. Важными составляющими педагогического труда являются чувство долга и повышенная ответственность. В процессе педагогической деятельности включается обширный спектр эмоций: коммуникативных, гуманистических, эстетических и др. Педагогическая профессия является одной из самых стрессогенных, что может приводить к долговременному стрессу и в итоге к профессиональному выгоранию. В то же время удовлетворённость учителя своей деятельностью противостоит этим процессам.

4. Рефлексивный компонент, выявляющий способности к самоанализу и профессиональной саморефлексии. Удовлетворённость профессией в немалой степени обусловлена способностью к целеполаганию в профессиональной деятельности.

Высокая удовлетворённость учителя своей профессиональной деятельностью должна сочетаться с его способностью к саморефлексии. Педагогическая рефлексия, позволяющая анализировать и переосмысливать свой профессиональный опыт, находить возможности для профессионального роста, выстраивать стратегическое планирование, занимает важное место в психологии педагогической деятельности. Она характеризует успешность личности и её деятельности, способствует развитию креативного мышления и повышению профессионального мастерства. Высокая степень личностной и профессиональной рефлексии позволяет педагогу более осознанно подойти к решению задач, выявлению своих сильных и слабых сторон, что, в свою очередь, является основой для шага на более сложные профессиональные ступени [22].

Интересна связь удовлетворённости педагогов с мотивацией внешнего характера. В качестве детерминанты внешней мотивации мы прежде всего рассматриваем потребность в социальном признании, которое представляется весьма важным условием роста профессиональной мотивации и удовлетворённости трудом.

Отметим, что проблема определения и изучения социального статуса педагога не теряла свою актуальность во все времена существования этой профессии. При этом неизменным является противоречие в системе социального статуса между декларируемой высокой оценкой труда педагога и реальными институциональными средствами (прежде всего экономическими), поддерживающими эту оценку. Анализ оценки учителем своего профессионального статуса даёт представление и о его самооценке, и о профессиональных приоритетах, и о перспективах существования в профессии.

Работа учителя связана с необходимостью постоянного саморазвития в профессии, совершенствования профессиональных навыков. Степень участия в программах профессионального развития, как правило, положительно коррелирует с восприятием удовлетворённости работой учителями, что подчёркивает роль профессионального развития не только в повышении качества обучения, но и как фактора, способствующего мотивации к продолжению профессиональной деятельности учителей за счёт повышения их удовлетворённости работой [23]. Однако эти связи могут быть и обратными, поскольку учителя, которые чувствуют себя более удовлетворёнными своей работой, могут быть более склонны к участию в программах профессионального развития [24].

Коллегиальный энтузиазм может служить косвенным источником мотивации, помогая учителям, мотивированным извне, находить смысл и ценность в своей работе благодаря общему энтузиазму. Исследования показывают, что хотя организационный климат остаётся важным для учителей, выбравших профессию по внутренним причинам, они чаще испытывают удовлетворение через личностную самореализацию, независимость и страсть к преподаванию как таковому, тем самым снижая значимость коллегиального энтузиазма. Для эффективного повышения удовлетворённости работой среди учителей с различными мотивами выбора рабо-

ты важно создавать среду, способствующую высокому моральному духу и энтузиазму и развитию самооффективности.

### Заключение

В исследовании выявлены составляющие мотивации педагогов в ценностном, целевом, эмоционально-волевом и рефлексивном аспектах, связанные с удовлетворённостью педагогов и их представлением об эффективности их педагогической деятельности. Подтверждена роль самооффективности педагогов и их удовлетворённости как одних из ведущих предикторов

мотивации их профессиональной деятельности.

Проведённое исследование позволяет сделать выводы, существенные для принятия решений в кадровой политике в области развития мотивации работников образования, оптимизации подходов, обеспечивающих эффективное управление их профессиональным становлением и развитием, что является одним из основополагающих условий достижения высокого качества образования и повышения престижа учительской профессии.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Асмолов А.Г. Предисловие. Бизнес... и его любовь к мотивации // Психологическая газета. 2024. URL: [https://9/psy.su/mod\\_files/additions\\_1/fle\\_file\\_11453.pdf](https://9/psy.su/mod_files/additions_1/fle_file_11453.pdf).
2. Вершловский С. Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя: моногр. М.: Сентябрь, 2002. 160 с.
3. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. 127 с.
4. Deci, E., Ryan R. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum, 2012. 306 p.
5. Слостенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12. С. 4–15.
6. Мухлаева Т. В. Андрагогический аспект исследования вопросов повышения мотивации работников образования // Человек и образование. 2025. № 3. С. 112–122.
7. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company, 1997. 287 p.
8. Собкин В.С., Фомиченко А.С. Самооффективность учителя и учебная деятельность учащихся (по материалам зарубежных публикаций) // Человек и образование. 2017. № 4(53). С. 176–183.
9. Tschannen-Moran, M., Hoy, A. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct // Teaching and teacher education. 2001. № 17(7). Pp.783–805. October 2001. DOI:10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
10. Buric I., Moè, A. What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction // Teaching and teacher education. 2020. № 89. Article ID: 103008. DOI: 10.1016/j.tate.2019.103008.
11. Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion // Psychological Reports. 2014. № 114(1). Pp. 68–77. DOI: 10.2466/14.02.PR0.114k14w0.
12. Klassen R. M., Chiu M. M. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress // Journal of educational psychology. 2010. № 102(3). Pp. 741–756.
13. Collie R. J., Shapka J. D., Perry N. E. School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy // Journal of educational psychology. 2012. № 104(4). Pp. 1189–1204.
14. Caprara G. V., Barbaranelli C., Steca P., Malone P. S. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level // Journal of school psychology. 2006. №. 44. Pp. 473–490.
15. Toropova A., Myrberg E., Johansson S. Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics // Educational review. 2020. № 73. Pp. 37–52. DOI: 10.1080/00131911.2019.1705247.
16. Шефер И.В., Садретдинова М.В. Удовлетворённость педагогов профессиональной деятельностью: результаты регионального исследования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». 2019. № 4. С. 209–219.
17. Берзин Б.Ю., Мальцев А.В. Учитель: удовлетворённость профессией и социально-психологиче-

- ское самочувствие // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. 2016. Т. 11. № 4 (158). С. 91–97.
18. Гордиенко В.Н. Удовлетворённость профессиональной деятельностью как психологический критерий личностно-профессионального развития учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск: Иркутский государственный педагогический университет, 2004. 254 с.
  19. Учитель: Крупным планом / под ред. С.Г.Вершловского. СПб. 1994. 132 с.
  20. Херцберг Ф., Моснер Б., Блох Б. Мотивация к работе. М.: Вершина, 2007. 240 с.
  21. Wang W., He, R., Wang Z., Fan X. From beliefs to satisfaction: understanding motivational dynamics from the perspectives of pre-service teachers. *European journal of teacher education*. 2025. № 1. DOI: 10.1080/02619768.2025.2514636.
  22. Журко В.Н. Профессиональная рефлексия, её сущностные и формальные характеристики // Вестник университета. 2012. № 1. С. 127–129.
  23. Kraft M. A., Marinell W. H., Shen-Wei Yee D. School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American educational research journal*. 2016. № 53(5). Pp. 1411–1449.
  24. Nir A. E., Bogler R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and teacher education*, 24(2). Pp. 377–386.

## REFERENCES

1. Asmolov, A.G. (2024) *Preface. Business... and its love for motivation*. Available at: [https://psy.su/mod\\_files/additions\\_1/fle\\_file\\_11453.pdf](https://psy.su/mod_files/additions_1/fle_file_11453.pdf) (Accessed: 12 November 2025). (In Russ.)
2. Vershlovsky, S. G. (2002) *Teacher of the era of change, or how the problems of professional activity of teachers are solved today: monograph*. Moscow: September. (In Russ.)
3. Kulyutkin, Yu.N. (1985) *Psychology of adult education*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
4. Deci, E., Ryan, R. (2012) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
5. Slastenin, V. A. (2008) Teacher professionalism as a phenomenon of pedagogical culture. *Pedagogical Education and Science*, no.12, 14–15. (In Russ.)
6. Mukhlaeva, T. V. (2025) Andragogic aspect of the study of issues of increasing motivation of education workers. *Man and Education*, no. 3, 112–122. (In Russ.)
7. Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.
8. Sobkin, V.S. and Fomichenko, A.S. (2017) Teacher self-efficacy and students' learning activities (based on foreign publications). *Man and Education*, no. 4(53), 176–183. (In Russ.)
9. Tschannen-Moran, M. and Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, no. 17(7), 783-805. DOI:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
10. Buric, I., and Moè, A. (2020) What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, no. 89, Article ID: 103008. Available at: DOI: 10.1016/j.tate.2019.103008.
11. Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2014) Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, no. 114(1), 68–77. Available at: <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>.
12. Klassen, R. M., and Chiu, M. M. (2010) Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, no. 102(3), 741–756.
13. Collie, R. J., Shapka, J. D. and Perry, N. E. (2012) School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, no. 104(4), 1189–1204.
14. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P. S. (2006) Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. In: *Journal of School Psychology*, no. 44, 473-490.
15. Toropova, A., Myrberg, E. and Johansson, S. (2020) Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, no. 73, 37-52. DOI: 10.1080/00131911.2019.1705247.
16. Shefer, I.V. and Sadretdinova, M.V. (2019) Teachers' Satisfaction with Professional Activities: Results of a Regional Study. *Bulletin of N.I. Lobachevsky University of Nizhny Novgorod*. Social Sciences Series, no. 4. 209–219. (In Russ.)

17. Berzin, B.Yu. and Mal'tsev, A.V. (2016) Teacher: satisfaction with the profession and social-psychological well-being. *Izvestiya of the Ural Federal University. Series 3: Social Sciences*, no. 4 (158). pp. 91–97. (In Russ.)
18. Gordienko, V.N. (2004) *Satisfaction with professional activities as a psychological criterion of a teacher's personal and professional development*. Abstract of Ph.D. thesis, Irkutsk: Irkutsk State Pedagogical University. (In Russ.)
19. Vershlovsky, S.G. (ed.) (1994) *Teacher: Close-up*. St. Petersburg. (In Russ.)
20. Herzberg, F., Mosner, B. and Bloch, B. (2007) *Motivation to Work*. Moscow: Vershina. (In Russ.)
21. Wang, W., He, R., Wang, Z., and Fan, X. (2025) From beliefs to satisfaction: understanding motivational dynamics from the perspectives of pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*, no. 1. DOI: 10.1080/02619768.2025.2514636 (Accessed: 12 November 2025)
22. Zhurko, V.N. (2012) Professional reflection, its essential and formal characteristics. *Bulletin of the University*, no. 1, 127–129. (In Russ.)
23. Kraft, M. A., Marinell, W. H., and Shen-Wei Yee, D. (2016) School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, no. 53(5), 1411–1449.
24. Nir, A. E. and Bogler, R. (2008) The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, no. 24(2), 377–386.

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Мухлаева Татьяна Всеволодовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Государственного университета просвещения, Москва

ORCID: 0000-0002-8071-1616; e-mail: [tatianavm@mail.ru](mailto:tatianavm@mail.ru)

Королева Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Государственного университета просвещения, Москва

ORCID: 0000-0003-1413-3392; e-mail: [lengenkora@mail.ru](mailto:lengenkora@mail.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Tatiana Vsevolodovna Mukhlaeva – Candidate of pedagogical sciences, Senior researcher of the State University of Education, Moscow

ORCID: 0000-0002-8071-1616; e-mail: [tatianavm@mail.ru](mailto:tatianavm@mail.ru)

Elena Gennadyevna Koroleva – Candidate of pedagogical sciences, Senior researcher of the State University of Education, Moscow

ORCID: 0000-0003-1413-3392; e-mail: [lengenkora@mail.ru](mailto:lengenkora@mail.ru)

**Вклад авторов:** все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**

# ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

---

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-122-132

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Балакирева Э. В.<sup>1</sup>✉, Бражник Е. И.<sup>2</sup>, Веселова Е. К.<sup>3</sup>

<sup>1-3</sup> Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>1</sup>✉ [bal-elvira@yandex.ru](mailto:bal-elvira@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7847-7437>

<sup>2</sup> [ev.brajnik@gmail.com](mailto:ev.brajnik@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0971-0271>

<sup>3</sup> [elkonves16@yandex.ru](mailto:elkonves16@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5513-305X>

Статья поступила в редакцию 08.11.2025  
Одобрена после рецензирования 12.11.2025  
Принята к публикации 22.11.2025

**Аннотация.** В статье представлен анализ причин модернизации системы подготовки педагогических кадров в вузах в контексте цифровой трансформации сферы образования. Подчёркивается необходимость осмысления перспектив профессионального воспитания будущего педагога в условиях цифровизации профессиональной подготовки. Актуализирована необходимость повышения воспитательного потенциала преподавателя вуза, который рассматривается преимущественно как педагогическое управление использованием цифровых ресурсов в процессе решения воспитательных задач. Сделан вывод о том, что воспитательная деятельность преподавателя педагогического вуза сегодня ориентирована на создание условий для развития и саморазвития студентов в интернет-пространстве, освоение ими опыта интернет-взаимодействия, культуры и ценностей профессиональных онлайн-сообществ с позиции ценностей своего собственного профессионального самоопределения. Процесс создания таких условий происходит за счёт интеграции опыта смешанного обучения студентов при непосредственном участии преподавателя на занятии и управления онлайн – активными формами работы студентов над практико-ориентированными заданиями при опосредованном участии преподавателя.

**Ключевые слова:** высшее образование, профессиональная подготовка педагогов, воспитательный потенциал преподавателя вуза, цифровизация образования, смешанный формат обучения.

**Для цитирования:** Балакирева Э. В., Бражник Е. И., Веселова Е. К. Воспитательный потенциал преподавателя вуза в условиях цифровизации профессиональной подготовки будущих педагогов // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С. 122–132, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-122-132>

Original article

## EDUCATIONAL POTENTIAL OF A UNIVERSITY TEACHER IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING

E. Balakireva<sup>1</sup>✉, E. Brazhnik<sup>2</sup>, E. Veselova<sup>3</sup>

<sup>1-3</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, St.Petersburg, Russian Federation

<sup>1</sup>✉ bal-elvira@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7847-7437>

<sup>2</sup> ev.brazhnik@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0971-0271>

<sup>3</sup> elkonves16@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5513-305X>

The article was submitted on 08.11.2025

Approved after review on 12.11.2025

Accepted for publication on 22.11.2025

**Abstract.** The article presents the analysis of the reasons for the modernization of the system of teacher training in universities in the context of the digital transformation of education. The necessity of comprehending the prospects of professional education of a future teacher in the context of digitalization of professional training is actualized. It is necessary to increase the educational potential of the teacher, focused on creating conditions for the effective and productive use of digital learning tools in the process of forming students' values of future professional activity. The educational potential of a university teacher is considered primarily as pedagogical management of the use of digital resources in the process of solving educational tasks. It is concluded that the educational activity of a university teacher in the "accelerating and updating" digitalization of professional training of future teachers is focused on creating conditions for their development and self-development in the Internet space, mastering the experience of online interaction, culture and values of online professional communities from the perspective of the values of their own professional self-determination. The process of creating such conditions occurs through the integration of the experience of mixed learning of students with the direct participation of the teacher in the classroom and the management of online active forms of students' work on practice-oriented tasks with the indirect participation of the teacher.

**Keywords:** higher education, teachers' professional training, university teachers' educational potential, digitalization of education, blended learning format.

**For citation:** Balakireva, E. V., Brazhnik, E. I. and Veselova, E. K. (2025) Educational potential of a university teacher in the context of digitalization of future teachers professional training. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 122–132. (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-122-132>

### Введение

В настоящее время формируется общество, в котором информационные ресурсы превращаются в важнейший фактор развития, а информационные технологии начинают оказывать воздействие на самые разнообразные сферы человеческой жизнедеятельности, в том числе и на образование [1]. Информационная среда постепенно переходит в цифровые форматы функционирования. Цифровая трансформация не только обогащает образо-

вательный процесс новыми цифровыми инструментами, но и вызывает системные изменения в образовании: от цели до результата, оказывая влияние на формы и способы взаимодействия всех участников образовательного процесса.

До начала цифровизации образования ценности личности, профессиональные интересы и мировоззрение будущего специалиста развивались исключительно под влиянием университета, профессиональных сообществ и объединений.

К концу XX века в указанные процессы интегрируются цифровые каналы общения (социальные сети, порталы, блоги, форумы), а также сквозные технологии – искусственный интеллект, нейронные сети и другие.

Виртуализация существования приводит к тому, что реальное и виртуальное начинают равноправно присутствовать в человеческой жизни, а сам человек оказывается включённым в оба этих противоречивых мира. Сосуществование форматов онлайн и офлайн постепенно размывает чёткую границу между реальностью и виртуальным пространством [2]. Происходит эволюция цифровых средств: они перестают восприниматься как информационная среда, виртуальное пространство или платформа, обретая черты цифрового ассистента, помощника и робота [3].

Информационно-коммуникационная технологическая среда обретает всё большее значение в связи с развитием передовых технологий информационного общества: от больших данных и искусственного интеллекта до нейротехнологий, промышленного интернета, беспроводных решений, VR/AR и цифровых двойников [4].

Все эти обстоятельства создают трудности для обучающихся в «реально-виртуальном» процессе продуктивно и результативно развивать ценности по отношению к своей будущей профессиональной деятельности.

Вместе с тем в Стратегии развития информационного общества в РФ направления деятельности, связанные с применением и развитием информационных технологий, не должны определяться в ущерб традиционным формам взаимодействия граждан друг с другом и государством<sup>1</sup>.

Таким образом, возникает необходимость понимания и осмысления перспектив профессионального воспитания буду-

щего педагога в условиях цифровизации профессиональной подготовки. Вопрос не в том, нужна ли цифровизация, а в том, как сделать её человеческой<sup>2</sup>. Проблема заключается в выявлении и определении воспитательного потенциала преподавателя вуза, выполняющего приоритетную миссию в развитии ценностного отношения будущих педагогов к профессии, которую они осваивают.

### Материалы и методы исследования

В рамках исследования был проведён контекстный анализ научной литературы и нормативно-правовых документов, посвящённых вопросам модернизации системы подготовки педагогических кадров в вузах в контексте цифровой трансформации образовательной сферы. Кроме того, были задействованы авторские методики, направленные на выявление и реализацию воспитательного потенциала преподавателя вуза в условиях цифровизации процесса профессиональной подготовки будущих педагогов.

Методология исследования обновления системы высшего педагогического образования рассматривается нами как учение о процессе познания новых условий изменений и преобразований содержания и процесса профессиональной подготовки педагогов.

### Исходные позиции научного поиска

Цифровизация профессиональной подготовки будущих педагогов обуславливает необходимость повышения воспитательного потенциала преподавателя, ориентированного на создание условий эффективного и продуктивного использования цифровых средств обучения в процессе формирования у студентов цен-

<sup>1</sup> Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»// Президент России: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 25.10.2025).

<sup>2</sup> Цитата, февраль 2025: Антон Поликарпов, руководитель направления информационных технологий Госкорпорации Ростех // Comnews: [сайт]. URL: <https://www.comnews.ru/digital-economy/content/237918/2025-02-24/2025-w09/1022/antonpolikarpov-rukovoditel-napravleniya-informacionnykh-tehnologiy-goskorporacii-rostekh> (дата обращения: 25.10.2025)

ностей будущей профессиональной деятельности.

Понятие «потенциал» происходит от латинского *potentia*, означающего «мощь» или «возможность». В «Словаре иностранных слов» оно определяется через понятия силы и мощи [5].

Потенциал является многозначным понятием. Например, о потенциале можно говорить как о совокупности всех средств, запасов, источников, которые могут быть использованы для достижения какой-либо цели. Рассматривая воспитательный потенциал преподавателя, можно принимать во внимание как ранее накопленные им ресурсы, так и текущие резервы, а также перспективы достижения новых воспитательных результатов в работе со студентами.

Воспитательный потенциал преподавателя вуза в исследовании рассматривается с позиций лично-ориентированного подхода, направленного на создание условий, помогающих обучающимся в осознании себя ответственным в профессиональном самоопределении и самореализации. В условиях цифровизации профессиональной подготовки будущих педагогов воспитательный потенциал преподавателя вуза рассматривается преимущественно как педагогическое управление использованием цифровых ресурсов в процессе решения воспитательных задач.

К особенностям современного образовательного процесса в педагогическом вузе относятся выстраивание и реализация стратегий профессионального воспитания студентов с учётом стартовых возможностей абитуриентов и мотивов выбора вуза.

Воспитательные проблемы подготовки будущих педагогов существовали всегда, независимо от того, когда возникла цифровизация и как интенсивно она сейчас внедряется в образовании. Сложившаяся ситуация в профессиональном воспитании будущих педагогов не может не навести на мысль о том, что в настоящее время важно не превратить цифровую трансформацию в цифровое обеспечение воспроизводства воспитательных проблем, в том числе и в подготовке будущих педагогов.

На современном этапе развития системы подготовки будущих педагогов в вузе становится очевидным искать пути рационального и продуктивного использования цифровых средств и технологий в образовательном процессе.

В задачи педагогического вуза входит создание условий для системного вовлечения студентов в социальные связи – как установленные учебным заведением, так и формируемые самими обучающимися. Важный аспект работы – содействие освоению студентами мировоззренческих и этических принципов, профессиональных ориентиров, а также правил и норм, принятых в педагогическом сообществе. Согласованные установки вуза и студентов в условиях расширяющегося информационного пространства в последующем позволит выпускникам вписаться в профессиональное педагогическое сообщество [6].

В современных вузах образовательный процесс выстраивается как особая система взаимоотношений между педагогом и обучающимся, призванная обеспечить не только передачу знаний, но и воспитание, а также целостное развитие личности студента. «При этом особенно значимыми являются:

- особенности субъектов образовательного процесса, включая их жизненные и профессиональные ценности и опыт;
- характер возникающих между ними отношений;
- образовательное пространство, в котором взаимодействуют субъекты;
- содержание, формы, методы обучения и воспитания» [7].

В психолого-педагогической литературе профессиональная подготовка специалистов трактуется по-разному, но во всех определениях она характеризуется «как сложная динамично развивающаяся система, поскольку:

- является комплексной и иерархичной по своей структуре;
- подвержена постоянным изменениям в связи с меняющимися требованиями общества, которые обусловлены его со-

циокультурными трансформациями, появлением новых функций в профессиональной деятельности педагогов;

– зависит от особенностей личностно-профессионального становления человека» [8].

Профессиональная подготовка в педагогическом вузе действительно выступает ключевым стартовым этапом профессионального становления будущего специалиста как для начала профессиональной карьеры, так и для формирования устойчивой профессиональной самоидентификации. Успешность этого этапа определяет готовность выпускника к решению профессиональных задач и способность к саморазвитию в динамично меняющейся образовательной среде.

Информационно-образовательная среда такой подготовки неизбежно превращается в смешанную среду. Реальное взаимодействие обучающегося переплетается с виртуальными формами коммуникации. Традиционные способы познания мира и себя меняются на цифровые способы. Ценностные установки обучающегося, его внутренняя позиция, собственный опыт, убеждения, умственные усилия вступают в глубинные противоречия с доступной информацией в цифровой среде (реклама, блоги, комментарии и т.п.). В СМИ развернута беспрецедентная информационная война против нравственных и патриотических оснований для воспитания гражданского самосознания молодежи. Студентам сегодня нужна защита от этого разрушающего влияния и помощь.

Роль преподавателя вуза в решении задач профессионального воспитания проявляется в их ориентации на «помощь студентам в решении внутренних противоречий, сомнений, определений мотивов, жизненных и профессиональных ценностей, создание для них возможности выбора решений, создание целостной проблемной ситуации в педагогическом процессе» [9]. Проблема профессионального воспитания в вузе нашла наиболее полное отражение в исследованиях Э. Ф. Зеера и

возглавляемого им научного коллектива [10; 11].

Основываясь на многолетнем опыте преподавания в вузе и наблюдениях за профессиональным становлением студентов в процессе освоения профессии педагога, авторы статьи делают вывод о том, что успешность этого процесса во многом зависит от мастерства преподавателей вуза. Ведущая роль в развитии профессиональных ценностей, профессиональной позиции будущих специалистов от первого к последнему курсу обучения принадлежит преподавателю. В процессе активного включения студентов в образовательный процесс с использованием цифровых средств обучения функции деятельности преподавателя расширяются. Преподаватели занимают разные ролевые позиции, являясь наставниками, кураторами, консультантами.

В условиях усиления информационного потока, искусственного интеллекта, компьютеризации образовательного процесса, цифровизации профессиональной подготовки будущих специалистов, в целом, приобретает особую актуальность потребность преподавателей вуза в овладении информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) на профессиональном уровне.

Структура ИКТ-компетентности преподавателя вуза представляет собой системное образование, состоящее из трёх взаимосвязанных компонентов:

- мотивационный, отражающий внутреннюю готовность преподавателя к использованию ИКТ в профессиональной деятельности;
- когнитивный, отражающий знания преподавателя о современных ИКТ, применимых в высшем образовании;
- технологический, отражающий способность преподавателя организовывать онлайн-взаимодействие с обучающимися; владение технологиями дистанционного и смешанного обучения.

Полноценная ИКТ-компетентность достигается при сбалансированном развитии всех трёх компонентов, что позволяет пре-

подавателю эффективно интегрировать цифровые технологии в образовательный процесс.

Следует отметить, что преподаватели вуза сегодня определяют для себя задачу использования в своей деятельности ИКТ. Можно наблюдать их явную заинтересованность в овладении такими технологиями через участие в тематических вебинарах, курсах повышения квалификации. Сейчас речь идёт не столько об овладении, сколько об условиях использования интернет-технологий, о наращивании реальных ИКТ-компетенций.

Безусловно, не стоит недооценивать возможности интернета в поиске нужной информации в пространстве «безмерных» и «бездонных» объёмов информации. Задача преподавателя заключается в формировании у студентов навыков эффективного поиска информации, её оценки и анализа для дальнейшего использования. По данным Всероссийской интернет-переписи учителей отмечаются трудности использования педагогами интернет-технологий [12]:

- требуются дополнительные временные затраты на подготовку занятий с использованием ИКТ-технологий;
- необходимо постоянно обновлять и наращивать умения работать с информационными ресурсами;
- требуется доступное лицензионное программное обеспечение не только на рабочем месте преподавателя, в частности, в аудитории, но и в домашних условиях.

В методических рекомендациях по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») предложена компетентностная модель образовательных программ подготовки педагога, включающая в себя блоки универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые определяет для себя каждая образовательная организация [13].

ИКТ-компетентность преподавателя вуза является необходимым условием для

качественной подготовки будущих педагогов на основе развития одной из универсальных компетенций, которые обозначены в методических рекомендациях. Это компетенция – системное критическое мышление, предполагающее создание условий для обучающихся думать и быть готовыми к принятию решений в будущей профессиональной деятельности.

### Результаты и их обсуждение

Приведённые исходные позиции методологического поиска нового построения профессиональной подготовки педагогов в вузе характеризуется зарождением нового понимания цифровизации образования не только как повышение эффективности образовательного процесса с помощью цифровых технологий, но и как развитие воспитательного потенциала преподавателя, для которого цифровые технологии являются профессиональным инструментом управления самостоятельной работой студентов в условиях смешанного обучения.

Смешанное обучение – это подход к обучению, который сочетает в себе учебные онлайн-материалы и возможности традиционного и интерактивного взаимодействия преподавателя и студента. Обучение с участием преподавателя является ключевым условием смешанного обучения. Преподаватель культивирует у студентов модели мышления и поведения, способы построения взаимоотношений.

В цифровой среде обучающиеся получают не только возможность, но и ответственность за самостоятельный выбор и регулирование скорости обучения, его временных рамок, траектории освоения знаний и места занятий, что способствует формированию навыков саморегуляции, планирования и самоконтроля.

При смешанном обучении происходит интеграция опыта обучения студентов при непосредственном участии преподавателя на занятии и управления активными формами работы студентов онлайн над практико-ориентированными зада-

ниями при опосредованном участии преподавателя.

Обратимся к такому опыту преподавателей Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена на примере обучения студентов педагогическим дисциплинам в бакалавриате: история образования педагогической мысли, педагогика школы, решение педагогических задач и практика. В основе содержания педагогических дисциплин заложены профессиональные задачи, с которыми сталкивается педагог в современном образовании. Профессиональные задачи являются основой конструирования учебно-профессиональных задач, которые формулируются как практические, а не как академические задачи. Методы их решения направлены на содействие в постижении студентом смысла педагогической деятельности. В процессе решения учебно-профессиональной задачи происходит становление ценностно-смысловой позиции в будущей профессиональной педагогической деятельности и осознание индивидуальности своего пути в профессии. Возможный вариант проектирования содержания учебных педагогических дисциплин, изучаемых в бакалавриате, подробно раскрывается в статье учёных Института педагогики [14]. С опытом преподавания педагогических дисциплин можно ознакомиться в публикациях Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена<sup>3,4</sup>.

В смешанном формате обучения студенты начинают отдавать предпочтение реальному взаимодействию с преподавателем, у них развиваются умения внимательно отслеживать и вербально оценивать свой педагогический опыт.

<sup>3</sup> Изучаем педагогику: курс «педагогика школы». Балакирева Э.В., Гладкая И.В., Ильина С.П., Кочетова А.А., Матросова Ю.С., Ривкина С.В., Сосунова Н.Ю., Суворова С.А., Шурилова Т.Б. Учебно-методическое пособие / СПб: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2023.

<sup>4</sup> Решение педагогических задач Катунова М.Р., Матросова Ю.С., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Ривкина С.В., Суворова С.А., Тряпицын А.В., Тряпицына А.П. Часть 1. (2-е издание, исправленное) СПб: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2023.

Освоение и творческое применение преподавателями информационно-коммуникационных технологий, позволяет сделать для студентов процесс обучения конкретной дисциплине или практике интересным и привлекательным. Особенно значимым является поиск учебных и общеобразовательных материалов, источников в цифровом пространстве с содержанием, адекватным, прежде всего, духовно-нравственным ценностям, востребованным в современном российском обществе. Занятия приобретают воспитывающий характер, если:

- студенты с удовольствием включаются в организуемому преподавателем деятельность;
- содержание занятий и заданий становится для студентов не только интересным, но и побуждает их задуматься о ценностях, нравственных вопросах, жизненных проблемах, связанных с их будущей профессиональной деятельностью;
- на занятиях используются интерактивные формы общения и взаимодействия.

Таким образом, занятия – это не только форма обучения, а огромный воспитательный потенциал, реализация которого зависит от целенаправленного отбора содержания учебного материала, от профессионализма преподавателя, его информационно-коммуникационной компетентности, умения определять образовательные и воспитательные возможности занятия.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (статьи 9 и 12) по вопросам воспитания обучающихся утверждается, что «воспитание обучающихся при освоении ими образовательных программ высшего образования (программ бакалавриата и программ специалитета) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, осуществляется на основе включаемых в такие образовательные программы рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы, разрабатываемых и утверждаемых с учётом включённых в примерные образовательные программы

примерных рабочих программ воспитания и примерных календарных планов»<sup>5</sup>. В этом контексте целесообразно рассмотреть вопрос о специфике воспитательно-образовательного процесса в вузе в условиях цифровизации подготовки будущих педагогов.

Сегодня в вузах, в том числе и в РГПУ им. А.И. Герцена, планируется и проводится колоссальная воспитательная работа со студентами, в которой активное участие принимают преподаватели. В более ранних публикациях автора статьи Э.В. Балакиревой [15; 16] подробно описывается педагогический опыт профессионального воспитания студентов в образовательном процессе вуза.

В РГПУ им. А.И. Герцена, как и во многих других отечественных вузах, создана и действует цифровая образовательная среда (ЦОС), которая создаёт условия для повышения автономности и самостоятельности обучающегося за счёт опосредованного характера взаимодействия преподавателя и студента, что делает субъектную позицию ключевым фактором результативного воспитания и самовоспитания. «В ЦОС появляются новые ситуации взаимодействия: субъект – контент, субъект – субъекты, субъект – искусственный интеллект (ИИ). Если первые две ситуации, в целом, уже достаточно хорошо изучены за последние десятилетия, то ситуация субъект – искусственный интеллект является сегодня наиболее новой и активно обсуждаемой» [17].

Мотивирующим фактором развития субъектной позиции обучающегося является его личностная позиция относительно ценностей будущей профессиональной деятельности. От этого зависит и успешность формирования профессионально значимых качеств и компетенций, востребованных на рынке педагогического труда.

Реализация воспитательных задач предполагает включение в содержание каждой учебной дисциплины или практики учебных заданий, направленных на развитие ценностного отношения к профессии педагога в целом и на развитие собственных представлений о способах построения своей профессиональной карьеры в будущем.

### Заключение

Анализ причин модернизации системы подготовки будущих педагогов в вузе в контексте цифровой трансформации сферы образования показал, что «современные цифровые изменения привели к появлению новых требований к профессионально-педагогической готовности выпускников решать задачи формирования личности молодых поколений в условиях жизни и работы в смешанной реальности» [18, с.66]. В условиях цифровой реальности должен усиливаться воспитательный контекст образовательного процесса в вузе, ориентированного на личностное и профессиональное развитие будущих педагогов в процессе решения воспитательных задач.

Таким образом, воспитательная деятельность преподавателя вуза в «ускоряющейся и обновляющейся» цифровизации профессиональной подготовки будущих педагогов может рассматриваться как педагогическое управление использованием цифровых ресурсов. Она должна быть ориентирована на создание условий для развития и саморазвития студентов в интернет-пространстве, освоение ими опыта интернет-взаимодействия, культуры и ценностей онлайн-профессиональных сообществ с позиции ценностей своего собственного профессионального самоопределения.

Процесс создания таких условий должен строиться на принципах педагогического общения и диалогового взаимодействия преподавателя и студента, способствовать повышению воспитательного потенциала преподавателя вуза, повышению уровня

<sup>5</sup> Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». // Российская газета: [сайт]. URL: <https://rg.ru/documents/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.html> (дата обращения: 10.01.2023).

его мотивации и ответственности за подготовку специалиста.

Позиция, обозначенная авторами в статье, открывает возможности для ме-

ждисциплинарного изучения вопросов совершенствования профессиональной подготовки педагогов сквозь призму цифровизации сферы образования.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бондаренко Т.А. Трансформация СОЗНАНИЯ личности под влиянием виртуальной реальности // Вестник ДГТУ. 2006. Т.6. №1 (28). С.41–45.
2. Соловьёва Л.Н. Цифровая идентичность как феномен информационной современности // Общество, философия, история, культура. 2020. №12 (80). С. 53–57.
3. Толстикова И.И., Игнатъева О.А., Кондратенко К.С., Плетнёв А.В. Blended learning поколения Z: технология возможностей // International Journal of Open Information Technologies ISSN: 2307-8162. Vol. 9. № 12. 2021. С.90–96.
4. Никитина Е. А. Коллективный субъект в сложных человекомерных системах: интеллект или сумма технологий? Философия науки и техники. 2021. № 1. С. 122–130.
5. Васюкова И.А. Словарь иностранных слов: около 5000 слов. М.: АСТ, 2005. 990 с.
6. Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества. Коллективная монография. / Отв. ред. Н.В. Чекалева. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2022. 400 с
7. Косолапова Л.А. Специфика образовательной деятельности педагогического вуза // Высшее образование сегодня. 2015. № 2. С. 19–25.
8. Дроботенко Ю. Б. Аспектный анализ понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 12. С. 53–72.
9. Огольцова Е. Г. Задачи профессионального воспитания в современной высшей школе // Молодой учёный. 2016. № 13 (117). С. 834–837.
10. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург: УГППУ, 1998. 126 с.
11. Зеер Э.Ф., Хасанова И.И. Социально-профессиональное воспитание в вузе: Практико-ориентир. моногр. Екатеринбург: Изд-во Рос. Гос. проф. – пед. ун-та, 2003. 158 с.
12. Всероссийская интернет-перепись учителей // РИА Новости: URL: <http://ria.ru/teacher/> (дата обращения 25.10.2025).
13. Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») // Кодекс: [сайт]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1305620099?marker=64U0IK> (дата обращения: 12.10.2025).
14. Бочкарёва И. А., Ривкина С. В. и др. Педагогика как учебный предмет: проблема конструирования содержания // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 206. С. 58–67.
15. Балакирева Э.В. Практика профессионального воспитания будущих специалистов в современном вузе / Воспитание и социализация в социально-культурном измерении. Монография. Отв. ред. Н. Н. Суртаева, С. В. Кривых. СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2023. С.286–299.
16. Балакирева Э.В. Особенности организации процесса обучения студентов бакалавриата педагогике в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов // Вестник Балтийской Педагогической Академии: Научное издание. Спб.: Изд. РООУ БПА. 2013. С. 55–59.
17. Носкова Т.Н., Яковлева О.В. Ценности цифровой образовательной среды и задачи воспитания // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. Материалы VIII Международной научной конференции. В 4-х частях. Ч. 4. Красноярск, 2024. С.111–114.
18. Тома Ж.В., Емелин В.Н., Наркевич-Йодко М.С. Задачи профессионального воспитания студентов-педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Современные наукоёмкие технологии. 2023. № 5. С. 62–66.

## REFERENCES

1. Bondarenko, T.A. (2006) Transformation of personality consciousness under the influence of virtual reality. *Bulletin of DSTU*, vol. 6. no.1 (28), 41–45. (In Russ.)
2. Solovieva, L.N. (2020) Digital identity as a phenomenon of information modernity. *Society, Philosophy, History, Culture*, no. 12 (80), 53–57. (In Russ.)
3. Tolstikova, I.I., Ignatyeva, O.A., Kondratenko, K.S. and Pletnev, A.V. (2021) Blended learning of generation Z: technology of possibilities *International Journal of Open Information Technologies*, vol. 9, no. 12, 90–96.
4. Nikitina, E. A. (2021) Collective Subject in Complex Human-Dimensional Systems: Intelligence or the sum of technologies? *Philosophy of Science and Technology*, no. 1. 122–130. (In Russ.)
5. Vasyukova, I.A. (2005) *Dictionary of foreign words: about 5000*. Moscow: AST. (In Russ.)
6. Chekaleva, N.V. (eds.) (2022). *Value-Semantic Guidelines for Teachers' Activities in the Digital Society*. Omsk: OmskGPU Publishing House. (In Russ.)
7. Kosolapova, L.A. (2015) Specifics of educational activities of a pedagogical university. *Higher Education Today*, no 2, 19–25. (In Russ.)
8. Drobotenko, Yu.B. (2015) Aspect analysis of the concept of professional training in a pedagogical university. *Modern Research on Social Issues (electronic scientific journal)*, no. 12. pp. 53–72. (In Russ.)
9. Ogoltsova, E. G. (2016) Tasks of professional education in modern higher education. In: *Young Scientist*, no. 13 (117), 834–837. (In Russ.)
10. Zeer, E.F. (1998) *Personality-oriented professional education*. Ekaterinburg: UGPPU. (In Russ.)
11. Zeer, E.F. and Khasanova, I.I. (2003) *Social and professional education at the university: Practical reference monograph*. Ekaterinburg: Publishing house of the Russian State prof. – ped. university. (In Russ.)
12. All-Russian online census of teachers. Available at: <http://ria.ru/teacher/> (Accessed: 25 October 2025). (In Russ.)
13. Methodological recommendations for the training of personnel in pedagogical bachelor's degree programs based on unified approaches to their structure and content ("The Core of Higher Pedagogical Education"). Available at: <https://docs.cntd.ru/document/1305620099?marker=64U0IK>. (Accessed: 12 October 2025). (In Russ.)
14. Bochkareva, I. A., Rivkina, S. V. et al (2022) Pedagogy as an academic subject: the problem of content construction. *Bulletin of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*, no. 206. 58–67. (In Russ.)
15. Balakireva, E.V., Surtaeva, N. N. and Krivykh, S. V. (eds.) (2023) *Practice of professional education of future specialists in a modern university. Education and socialization in the socio-cultural dimension*. St. Petersburg: Publishing Association of Higher Educational Institutions. (In Russ.)
16. Balakireva, E.V. (2013) Features of the organization of the process of teaching undergraduate students pedagogy in the context of the implementation of federal state educational standards. *Bulletin of the Baltic Pedagogical Academy: Scientific Edition*, 55–59. (In Russ.)
17. Noskova, T.N. and Yakovleva, O.V. (2024) Values of the digital educational environment and tasks of upbringing: Informatization of education and methods of e-learning: digital technologies in education. *Proceedings of the VIII International Scientific Conference*. In 4 parts. Part 4. Krasnoyarsk, 111–114. (In Russ.)
18. Toma, Zh.V., Emelin, V.N. and Narkevich-Yodko, M.S. (2023) Tasks of professional development of student teachers in the context of digital transformation of education. *Modern Science-Intensive Technologies*, no. 5, 62–66. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Балакирева Эльфрида Викторовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования Института педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

ORCID: 0000-0002-7847-7437; e-mail: [bal-elvira@yandex.ru](mailto:bal-elvira@yandex.ru)

Бражник Евгения Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики воспитания и социальной работы Института педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

ORCID: 0000-0003-0971-0271; e-mail: [ev.brazhnik@gmail.com](mailto:ev.brazhnik@gmail.com)

*Веселова Елена Константиновна* – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Института психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург  
ORCID: 0000-0002-5513-305X; e-mail: [elkonves16@yandex.ru](mailto:elkonves16@yandex.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

*Elfrida Viktorovna Balakireva* – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg  
ORCID: 0000-0002-7847-7437; e-mail: [bal-elvira@yandex.ru](mailto:bal-elvira@yandex.ru)

*Evgeniya Ivanovna Brazhnik* – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Education and Social Work, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

ORCID: 0000-0003-0971-0271; e-mail: [ev.brazhnik@gmail.com](mailto:ev.brazhnik@gmail.com)

*Elena Konstantinovna Veselova* – Doctor of psychological sciences, Professor of the Department of General and Social Psychology, Institute of Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg  
ORCID: 0000-0002-5513-305X; e-mail: [elkonves16@yandex.ru](mailto:elkonves16@yandex.ru)

**Вклад авторов:** все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**

Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-133-143

## ОТ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ К ОБУЧЕНИЮ КОММУНИКАЦИИ: АНАЛИЗ СОЧИНЕНИЯ ПЕТРОВСКОЙ ЭПОХИ «ЮНОСТИ ЧЕСТНОЕ ЗЕРЦАЛО»

Дидковская В. Г.<sup>1</sup>, Цирульников А. М.<sup>2</sup>, Титова Е. В.<sup>3</sup>, Александрова Н. В.<sup>4</sup>✉

<sup>1,4</sup> Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Российская Федерация

<sup>2</sup> Российский научный фонд, Москва, Российская Федерация

<sup>3</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>1</sup> [pobeda.49@yandex.ru](mailto:pobeda.49@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2825-6409>

<sup>2</sup> [ev-titova@yandex.ru](mailto:ev-titova@yandex.ru)

<sup>3</sup> [atsirulnik@mail.ru](mailto:atsirulnik@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0514-4794>

<sup>4</sup>✉ [natalya.alexandrova@novsu.ru](mailto:natalya.alexandrova@novsu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9115-0378>

Статья поступила в редакцию 28.10.2025  
Одобрена после рецензирования 11.11.2025  
Принята к публикации 22.11.2025

**Аннотация.** В статье анализируется содержание памятника петровской эпохи «Юности честное зеркало» в связи с вопросами обучения речевой коммуникации, актуальными в настоящее время. В отличие от общепринятой оценки этого сочинения XVIII века как первого учебника этикета в России, авторы статьи акцентируют в нём компоненты «кодекса речевого поведения», которые являлись необходимыми для социальной успешности молодых дворян. Это позволяет рассматривать его как первый этап создания обучающего пособия по речевому этикету применительно к потребностям времени. Цель статьи – проследить историю формирования целей и задач обучения новому коммуникативному поведению, выявить, какие компоненты авторы петровского времени включали в его содержание, а также соотнести их с современными принципами коммуникативной прагматики. Авторы приходят к выводу, что обучение коммуникации по правилам петровского времени основано на тех же принципах, которые находим в современных пособиях по речевому этикету, в учебниках по культуре речи. Языком своего времени «Юности честное зеркало» излагает принципы сотрудничества и вежливости, связанные с умением подчинять своё речевое поведение интересам собеседника, учит умению выбирать коммуникативную стратегию и тактику, соответствующие коммуникативной цели, предлагает образцы нормативного коммуникативного поведения.

**Ключевые слова:** коммуникация, культура общения, коммуникативное поведение, речевой этикет, Юности честное зеркало.

**Для цитирования:** Дидковская В. Г., Цирульников А. М., Титова Е. В., Александрова Н. В. От обучения грамоте к обучению коммуникации. Анализ сочинения петровской эпохи «Юности честное зеркало» // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С. 133–143, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-133-143>

## FROM LITERACY TEACHING TO COMMUNICATION TEACHING. ANALYSIS OF PETROVSKY ERA ESSAY 'THE HONEST MIRROR OF YOUTH'

V. Didkovskaya<sup>1</sup>, A. Tsurulnikov<sup>2</sup>, E. Titova<sup>3</sup>, N. Alexandrova<sup>4</sup> ✉

<sup>1,4</sup> Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russian Federation

<sup>2</sup> the Russian Science Foundation, Moscow, Russian Federation

<sup>3</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation

<sup>1</sup> pobeda.49@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2825-6409>

<sup>2</sup> ev-titova@yandex.ru

<sup>3</sup> atsurulnik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0514-4794>

<sup>4</sup> ✉ natalya.alexandrova@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9115-0378>

The article was submitted on 28.10.2025

Approved after review on 11.11.2025

Accepted for publication on 22.11.2025

**Abstract.** The article analyzes the content of the era of Peter the Great monument «Youth's Honest Mirror» in relation to the issues of teaching speech communication that are relevant today. Unlike the generally accepted assessment of this 18th-century work as the first textbook on etiquette in Russia, the authors of the article emphasize the components of the «code of speech behavior» that are necessary for the social success of young noblemen. This allows us to view it as the first step in creating a training manual on speech etiquette that meets the needs of the time. The purpose of this article is to trace the history of the formation of the goals and objectives of teaching new communicative behavior, to identify the components that the authors of the Petrine era included in its content, and to relate them to the modern principles of communicative pragmatics. The authors conclude that the teaching of communication according to the rules of Peter the Great's time is based on the same principles that can be found in modern textbooks on speech etiquette and speech culture. In the language of its time, «The Honest Mirror of Youth» presents the principles of cooperation and politeness, which involve the ability to adapt one's speech behavior to the interests of the interlocutor, and teaches the ability to choose a communicative strategy and tactics that align with the communicative goal, as well as providing examples of normative communicative behavior.

**Keywords:** communication, communication culture, communicative behavior, speech etiquette, The Honest Mirror of Youth.

**For citation:** Didkovskaya, V. G., Tsurulnikov, A. M., Titova, E. V. and Alexandrova, N. V. (2025) From literacy teaching to communication teaching. Analysis of Petrovsky era essay "The Honest Mirror of Youth". *Man and Education*, no. 4 (85), pp.133–143 (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-133-143>

### Введение

Одной из актуальных проблем современной общественной жизни является проблема коммуникации (общения). Это обусловлено многими причинами: социально-экономическими и социально-психологическими изменениями в обществе, ослаблением связей между поколения-

ми «отцов и детей», формированием новой системы нравственных ценностей и межличностных отношений и др. Как следствие в современном мире формируются новые нормы коммуникативного поведения в социуме. Коммуникативное поведение в самом общем виде определяется нами «как совокупность норм и традиций

общения определённой группы людей» [1, с. 22]. Нормированность коммуникативного поведения обуславливает его связь с этикетными правилами, регулирующими коммуникативное поведение человека в зависимости от меняющейся коммуникативной ситуации, так как этикет «всегда есть отражение социальной структуры общества и тех способов коммуникации, которые для него характерны» [2, с. 125]. В связи с этим особый общественный интерес вызывает соотношение «старых» и «новых» коммуникативных практик, их соответствие или несоответствие изменяющейся жизни.

В последние десятилетия коммуникативное поведение и связанная с ним проблематика активно обсуждается в теоретических и прикладных исследованиях социологической, психологической, языковедческой, педагогической, кросс-культурной тематики. Каждое из них рассматривает коммуникативное поведение в соответствии с научно-предметной спецификой: так, например, в педагогических исследованиях оно анализируется как составляющая процесса нравственного воспитания, а также в связи с таким явлением, как коммуникативная (шире – функциональная) грамотность. Языковедческие работы описывают коммуникативное поведение как универсальное явление, включающее речевой этикет, речевое поведение разных возрастных и социальных групп, культуру речи. К языковедческой тематике близки кросс-культурные исследования, характеризующие коммуникативное поведение и связанные с ним формы речевого общения разных народов в современном мире (например, финское, португальское, английское и др.) Вместе с тем анализ научной литературы позволил выделить общую, свойственную большинству перечисленных исследований тенденцию: все они подчёркивают необходимость обучения коммуникации, поскольку знание её норм и правил, формирование навыков эффективного речевого поведения обуславливают социальную, в том числе профессиональную, успешность человека. Особо подчёркивается не-

обходимость обучения основам коммуникативного поведения для студентов вузов, особенно педагогических, так как умения профессионально общаться, проявляя коммуникативную грамотность и знание научно-теоретических основ общения, полученные студентом, являются основой его нравственной зрелости [3].

Можно ли обучить успешной коммуникации? На этот вопрос авторы статьи «Русское речевое поведение как предмет обучения» не только дают положительный ответ, но и формулируют условия достижения положительного результата: «в центре внимания должны быть не только говорение, но и речевое поведение, не только говорящий, но и слушающий...», причём «под речевым поведением понимается совокупность всех средств, привлекаемых субъектами коммуникации для решения их коммуникативных задач» [4, с. 194].

Следует отметить, что обучение коммуникативному поведению как одна из задач подготовки молодых людей к успешной социальной адаптации имеет достаточно длительную историю. Эта задача, как правило, приобретала особенную значимость в периоды «культурного раскола» русского общества, когда формируются новые социокультурные группы, ориентированные на разные модели поведения, в том числе и коммуникативного, которые различаются в то же время принятыми системами средств выражения [5, с. 8]. В этом отношении период конца XX – начала XXI вв. в жизни нашей страны можно соотнести с Петровской эпохой, также перестроившей структуру российского общества, сформировавшей новые общественные интересы и потребности, преобразовавшей жизнь России – от внешнего вида её населения до государственных институтов. Нагляднее всего перестроечные изменения проявляются в так называемой культуре повседневности, которую принято называть обиходной. Она включает поведенческие структуры, нравственные и эстетические запреты и рекомендации, традиции семейного уклада, межличностных отношений и т.д. Заметим, что само слово повседнев-

ность содержит в своём значении не только компонент обиходность, но и «процессуальные компоненты, указывающие на деятельностный аспект повседневности <...> Деятельностный аспект повседневности закономерно реализуется в коммуникации» [6]. В этом случае повседневная коммуникация может пониматься широко: в неё включаются не только формы обмена информацией, принятые в обиходном общении, но и механизмы создания новых норм и правил жизнедеятельности [7, с. 53].

Как представляется, одним из направлений изучения коммуникативного поведения может стать анализ содержания, принципов и способов обучения коммуникации в исторической перспективе – от прошлого к настоящему. В качестве источника таких сведений предлагаем обратиться к первому отечественному учебному пособию с таким содержанием – к книге «Юности честное зеркало, или Показания к житейскому обхождению», вышедшей более 300 лет назад, в феврале 1717 г.

Цель настоящей статьи – проследить, как формировались цели и задачи обучения новому коммуникативному поведению, какие компоненты авторы петровского времени включали в его содержание, какие «наказания – наставления» из этого издания не утратили своего значения в наше время.

### Материалы и методы

По сложившейся традиции «Юности честное зеркало» считают «своеобразным символом Петровских реформ в сфере повседневности. За ним закрепилась репутация издания, кардинально изменившего нормы общественного поведения, и именно от него принято отсчитывать историю развития этикета в России» [8, с. 115]. Его содержание полностью соответствует цели петровских преобразований – «произведение подданных всероссийского народа», создание нового человека, способного действовать в новых условиях социальной регуляции. В соответствии с источником фактических сведений (учебное издание XVIII в.) и целью исследования в настоя-

щей статье использован комплекс методов – педагогических и филологических, которые дополняют и уточняют друг друга.

Сравнительно-исторический метод, который относится к общетеоретическим методам как педагогической, так и филологической науки, позволяет проследить явление любого типа в сопоставлении временных этапов его развития, выявить сходство и различия в прошлом и настоящем состоянии изучаемого объекта. В педагогических исследованиях сравнительно-исторический анализ способствует углублённому пониманию проблем современного образования; по мнению Ю.К. Бабанского и Г.А. Победоносцева, он позволяет избежать ошибок и проектировать дальнейшее совершенствование содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса.

Важное значение в нашем случае имеет применение исторического метода, поскольку он позволяет исследовать объект – текст учебной книги XVIII в. – в конкретных исторических условиях, проследить, каким образом новое состояние возникает из старого.

Поскольку источником фактов для анализа в настоящей статье является содержание текста и выражающие его языковые средства, то оправданным является использование такого филологического метода, как объяснительное описание, включающее интерпретацию наблюдаемых фактов. Предметом анализа в нашей статье являются формулировки коммуникативных норм в учебной книге «Юности честное зеркало» в сопоставлении с их изложением в современных исследованиях, в том числе учебных пособиях.

### Результаты

«Юности честное зеркало» в отличие от современных учебников этикета состоит из двух частей: первая предназначена для обучения грамоте (букварь), вторая – для обучения новым правилам поведения, в том числе коммуникативного. В первую часть включены азбука, таблица слогов, цифры и религиозные наставления – «Нравоучения

от священного писания по алфавиту избранные». Обращает внимание, что в первом, букварном, разделе «Изображение древних и новых писмен славенских...» приводится как старопечатное, так и европеизированное изображение букв, причём в буквенном составе азбуки не отразились нововведения графической реформы, утверждённой указом Петра Первого в 1710 г., согласно которой из состава алфавита были исключены «лишние» кириллические буквы (Ѧ, Ѧ, Ѧ, Ѧ) и надстрочные знаки (титло, ударение, придыхание).

То же соединение старого и нового находим в арифметическом разделе, включающем «Число церковное и арифметическое»; «Ино показание великого сочисления» и «Объявление числа школьного». Ученикам предлагается как старый способ обозначения чисел буквами древней кириллицы, так и новые арабские цифры. Таким образом, в этом, своего рода вводном, разделе авторы стремятся сочетать два источника обучения грамоте – традиционную церковнославянскую азбуку, чтобы читать церковные книги, и новый, гражданский алфавит и арабское начертание чисел, чтобы подготовить молодых людей к чтению текстов новой печати: первой русской газеты «Ведомости», научно-естественной и художественной литературы и самой книги «Юности честное зеркало».

Вторая часть «Юности честного зеркала» позволяет современному читателю познакомиться с основными направлениями и принципами воспитания культуры поведения молодых людей в условиях меняющейся повседневной жизни. По замыслу авторов (в числе которых, кроме Гавриила Бужинского и Я.В. Брюса, часто называют самого Петра Первого), она должна была обрисовать образцы поведения и обозначить требования к межличностному общению в новых социальных условиях.

Главная цель книги и способы её достижения отражены в названии – «Юности честное зеркало». Его главное слово *зерцало* (зеркало) называет предмет повседневного обихода, который более всех других способен показать человеку, каков он есть

и каким может стать. Но *зерцало* – это не просто церковнославянская форма слова *зеркало*; *зерцало* в переносном употреблении обозначает то, в чём отражаются глубинные, нравственные свойства человека или явления (зерцало правды, зеркало совести) [9, с. 432-433]. Кроме того, «зерцало» – это особый средневековый литературный жанр морализаторских повествований, в которых читателю предлагается идеальная модель поведения (он может её «увидеть» в тексте) [10].

Прилагательное честное (честный), согласно словарю В.И. Даля, имеет значение «в ком или в чём есть честь, достоинство, благородство, доблесть и правда – человек прямой, правдивый, неуклонный по совести своей и долгу; надёжный в слове, кому во всём можно доверять...» [11, с. 600].

И наконец, слово *юность* указывает на адресатов книги – это молодёжь, *молодой отрок, молодой дворянин или шляхтич, «породной отрок», молодая девица или дама*. Иными словами, «Юности честное зеркало» учит тому, чтобы из зеркала-зеркала на юного человека, отрока или девицу смотрел образ человека благородного, достойного, правдивого (с высокими моральными качествами), а не только чистого, прилично одетого, умеющего вести себя за столом, танцевать и т.д.

Новации в личной и общественной жизни русского дворянства Петровской эпохи отражены в самом языке, которым написано «Юности честное зеркало», сочетающем традиционные книжные единицы (славянизмы), просторечные и разговорные выражения с заимствованиями нового времени. Это слова, пришедшие в русский язык преимущественно в XVII – начале XVIII в. из немецкого, французского, польского языков как названия не только новых реалий быта (торелка, вилка, суп, танец, шляпа), но и новых ситуаций, поступков и социальных ролей (екзерциции, иностранные языки, компоновать, ассамблея, банкет, церемония, высокоумный кавалер, честная дама, иностранное лицо, персона), в которые должны «вписаться» молодые кавалеры и дамы. Прежде всего,

новым оказывается круг общения: нужно было уметь достойно обходиться не только с родителями и слугами, уметь вести себя в церкви и с духовными лицами (эти требования и рекомендации были уже, например, в Домострое), но и с начальствующими персонами, иностранными лицами, с друзьями-ровесниками и просто с чужими людьми. Кроме того, возникают новые ситуации общения – на улице, в гостях (на свадьбе), если кто-то устраивает банкет для друзей, если приглашён на ассамблею, если общается с вышестоящими людьми или с некими «чужестранными людьми».

Правилам «житийского обхождения», соответствующим требованиям времени, «Юности честное зеркало» учит, предлагая советы, наставления, «показания», как вести себя, чтобы быть «прямым совершенным кавалером». Обратим внимание на слово *показание* в названии книги – его семантика связана не только с наказанием, то есть наставлением, но и с описанием (показом) случаев образцового или недостойного поведения: именно пример используют авторы книги в качестве основного обучающего приёма: *Также излишняя роскошь и прихотливые протари zelo не похваляются, а на примере: когда кто в год 1000 рублёв приходу имеет, хочет с тем равен быть, которому по 6000 приходит, для того и говорится: надобно держать по приходу расход (с. 28); Когда при дворе или в других делах явится надлежит, то должно в таких церемониях, в которых напред того не бывали и не учивались, как в том те поступают, которым оно дело приказано, и примечать, похваляют их или хулят, и хорошо ль они в том поступали или плохо, слушать же и примечать, в чём они погрешили или что просмотрели (с. 24-25) [12; здесь и далее цитаты приведены по репринтному изданию М., 1990].*

Одной из особенностей содержания рассматриваемой книги является внимание к той составляющей коммуникации, которая в настоящее время называется культурой речевого поведения. Анализ наставлений, относящихся к этой сфере, раскрывает их универсальность для обу-

чения коммуникации. Правила речевого поведения, которые должен усвоить молодой дворянин, перекликаются с их современным изложением в кодексе речевого поведения (термин Т.В. Шмельовой), с принципами кооперации и вежливости, сформулированными 300 лет спустя.

Так же, как в работах современных авторов, в издании 1717 г. коммуникация рассматривается как диалог (полилог), в котором один из участников (говорящий) для достижения нужного результата выбирает такие коммуникативные тактики, которые бы соблюдали интересы второго участника (слушающего или слушающих), а также соответствовали собственным интересам. Сопоставим принципы, которые обеспечивают успешность участникам современной коммуникации, с правилами речевого поведения для молодых отроков Петровской эпохи. В современных учебных пособиях по культуре речи обычно предлагаются четыре постулата-максимы коммуникативной успешности говорящего:

- 1) *полноты информации*: изложи не меньше и не больше информации, чем требуется;
- 2) *качества*: не говори того, что считаешь ложным, или того, в чём сомневаешься;
- 3) *отношения (релевантности)*: не отклоняйся от темы (высказывание должно быть уместным и соответствовать сути разговора);
- 4) *манеры или способа*: выражайся ясно; будь краток [13].

Названные категории по существу описывают коммуникативные тактики (приёмы речевого поведения и языковые средства), которые в разных сочетаниях и трансформациях обеспечивают реализацию общей коммуникативной стратегии (способ реализации цели, намерений говорящего) в разных условиях общения. Обратим внимание, что последняя категория (способа) непосредственно касается не только содержания разговора, но и выбора языковых средств говорящим.

Как показали наблюдения, тем же правилам коммуникации учит молодых людей «Юности честное зеркало»:

- 1) *Когда им говорить с людьми, то должно им благочинно, учтиво, вежливо, разумно, а не много говорить* (с.5);
- 2) *Когда о каком деле сомневаешься, то не говори того за подлинную правду, но или весьма умолчи, или объяви за сомнительно, дабы после, когда инако окажется, тебе не причтено было в вину* (с. 50);
- 3) *... должны они благопрятно и ниже с сердца или с задору говорить* (с. 3–4); *Никакое бесполезное слово и непотребная речь да не изыдет из уст твоих* (с. 44);
- 4) *... всё, что им говорить, имеет быть правда истинная, ни прибавляя и не убавляя ничего...; нужду свою благообразно в приятных и учтивых словах предлагать...* (с. 4).

Безусловно, формулировки современных постулатов коммуникации отличаются от их изложения на языке начала XVIII в., однако они имеют общую цель: предложить коммуникативный идеал, применение которого на практике обеспечит общественную успешность говорящему. Как об этом пишут авторы петровского времени, «младый шляхтич, или дворянин, ежели в экзерциции [обучении] своём совершен..., и может доброй разговор учинить..., оный может прямым придворным человеком быть» (с. 13).

Вместе с тем, как и в работах современных авторов, правила коммуникативного поведения в анализируемом сочинении сочетаются с принципами речевого этикета, непосредственно регулирующими отношения между участниками общения, которые и в XVIII в., и в наше время называют вежливостью. Вежливый отрок в представлении человека XVIII столетия должен быть учтивым, скромным, а также, если судить по характеристикам в тексте «Юности честного зеркала», разумным. Отметим, что вежливость в поведении и общении (в разговоре, беседе, частных или в обществе) как условие успешной деятельности неоднократно подчёркивается авторами: «Отрок должен быть весьма учтив и вежлив как в словах, так и в делах... Ибо вежливости быть на словах и шляпу держать в руках не убыточно, а похвалы достойно,

и лучше когда про кого говорят: он есть вежлив, смиренный кавалер и молодец, нежели когда скажут про кого, он есть спесивый болван» (с. 16). Речевой этикет как важный компонент вежливости, который предписывает «Юности честное зеркало», включает правила взаимных отношений собеседников, способствующие успеху коммуникации. Большинство из них вполне сопоставимы с современными максимами вежливости, к которым наставления для «молодых отроков и девиц» могут служить иллюстрациями: максима такта (соблюдение частных речевых интересов):

- *Ежели случится дело и речь печальная, то надлежит при таких быть печальною и иметь сожаление. В радостном случае быть радостно и являть себе весела с весёлыми* (с. 6);
- *максима великодушия* (соблюдение позиций равенства в диалоге): *А в прямом деле и в постоянном быть постоянно и других людей разсудков отнюдь не презирать и не отчитать* (с. 6);
- *максима одобрения* (соблюдение позитивного настроения в отношении позиции собеседника): *Но ежели чье мнение достойно и годно, то похвалять и в том соглашатица* (с. 6);
- *максима симпатии* (выражение благожелательного отношения к собеседнику и его позиции): *Когда с кем случится говорить, то должны они с тою персоною учтиво и прилежно говорить, а не так притворять себя, яко бы не охотно кого хотят слышать, и ниже задом к кому обращаться, пока кто говорит, ибо сие есть признак гордости и непочитания...* (с. 31).

В то же время, в отличие от современных пособий по коммуникативной практике, уделяющих внимание интересам говорящего, авторы Петровской эпохи главным ориентиром для молодого человека при выборе правильной коммуникативной стратегии и тактик делают слушающего, его социальный статус. В зависимости от этого все «разговоры» можно объединить в несколько типов:

- 1) с родителями: *Когда родители или кто другие их спросят, то должны к ним*

*отозватица и отвецать тотчас, как голос послышат. И потом сказать. что изволите, государь батюшко; или государоня матушка. Или что мне прикажете государь; а не так: что, чего, што, как ты говоришь, чего хочешь. И не дерзностно отвецать: да, так, и ниже вдруг наотказ молвить, нет; но сказать: так государь, слышу, государь: я выразумел, государь, учиню так, как вы, государь приказали. А не смехом делать, яко бы их презирали, и не слушая их повеления и слов (с.4–5);*

2) с начальствующими: *Прямыи придворный человек имеет быть смел, отважен и не робок, а с государем каким говорить с великим почтением. И возможет о своём деле сам предьявлять, и доносить, а на других не имеет надеяться (с. 14);*

3) с духовными лицами: *С духовными должны дети везде благочинно, постоянно, учтиво вежливо говорить, а глупости никакой не предьявлять, но о духовных вещах и о чине их, или духовные вопросы предлагать (с. 7);*

4) «между чужими», например, с хозяином в гостях: *...когда кто с тобою говорить станет, то встань и слушай прилежно, что он тебе скажет, дабы ты мог одумався на оное ответ дать;*

5) со слугами: *Со своими или с посторонними служители гораздо не сообщаться... того ради смотри прилежно, когда что хочешь о других говорить опасися, чтоб при том слуг и служанок не было... (с. 8), Младья отроки должны всегда между собою говорить иностранными языки,... а особливо когда им что тайное говорить случится, чтоб слуги и служанки дознаться не могли... (с. 18–19).*

Важность выбора «правильного» собеседника неоднократно подчёркивается авторами наставлений и включается в число коммуникативных умений: «Младый человек всегда имеет с благочестивыми и добродетельными людьми обходиться, от которых бы он добру научитца мог. Также и с такими людьми, которые честное имя и непорочное житие имеют. А от таких, которые легкомысленно и злостно живут, бегать, яко бы от яду... Ибо токмо скажи,

с кем ты обходишься, то можно признать, какое счастье тебе впредь будет» (с. 12–13).

Интересно отметить, что авторы, рисуя речевой портрет совершенного молодого шляхтича, который «красноглаголив и в книгах научен», тем не менее предлагают юношеству в качестве надёжного образца для «украшения шляхетской славы» и воспитания нового «вежества» обычаи старых честных людей, которым юные могут подражать (с. 11). Об этом, в частности, свидетельствуют предлагаемые «правильные» формы обращений, например, к родителям, сохраняющие связь с предыдущей традицией (*государь, государыня или государь батюшко, государоня матушка*, известные с середины XVII в.). В то же время традиционные по форме обращения сопровождаются этикетными новациями: в них используются местоимение *вы* (а не *ты*) и соответствующие глагольные формы множественного числа («что *изволите*, государь батюшко или государыня матушка»; «я выразумел, государь, учиню так, как *вы, государь, приказали*»). Считается, что обращение на *вы* вошло в русскую коммуникативную культуру из европейских языков, в которых к XVIII в. уже были особые вежливые формы установления контакта с собеседником. Исследователи русского литературного языка XVII в. отмечают обращение *вы* в письмах Петра Первого, однако в широкой речевой практике эта форма закрепилась не сразу: так, в «Русской грамматике» (1755) М.В. Ломоносова, ориентированной на живую речь, она ещё отсутствует. Если учесть, что в России именно обращения ярче всего отражают изменения в социальном устройстве жизни, «оказываются в центре социально-лингвистических переворотов» [14, с. 222], то следует признать, что в этом отношении рекомендации «Юности честного зеркала» также оказываются в русле проблем современной коммуникации.

При описании современных коммуникативных практик отмечается, что информация формируется и передаётся не только словами и их значениями, но и невербальными средствами, использование

которых также регулируется правилами несловесного этикета: требованиями к жестам, позам, мимике, дистанции общения, физическим контактам между собеседниками и т. д., которые позволяют считать их контакты соответствующими принципу вежливости. Формулировки этих правил могут быть положительными (поступай так) и отрицательными (не поступай так) – последние принято называть коммуникативными табу. Указания на уместное, а чаще неуместное использование невербальных средств коммуникации находим среди этикетных рекомендаций «Юности честного зеркала»; например, нарушением этикета является движение во время общения: *... также имеет оной стретившего на три шага не дошед, и шляпу приятным образом сняв, а не мимо прошедши назад оглядываясь поздравлять...* (с. 15); неэтикетным считается общение только при помощи жестов и мимики: *Когда тебя о чем спросят, то надлежит тебе отозватца и дать ответ, как пристойно, а не маши рукою, и не кивай головою, или иным каким непристойным образом, наподобие немых, которые признаками говорят...* (с. 38). Согласно этикету взгляд должен быть направлен на собеседника, однако взгляд в глаза в течение достаточно продолжительного времени есть давление на собеседника, форма демонстрации своей силы, нажим на собеседника: *...непристойно также когда с кем говорит, быстро в глаза смотреть, якобы кого хотел насквозь провидеть, но при случае, чтоб можно было усмотреть с какою ревностию, осамкою и постоянством кто что рассказывает и говорит, дабы ему потом отвечать* (с. 32) Этикетные требования предъявляются также к позам и осанке во время общения: *...на стол, на скамью, или на что иное, не опираться, ...но стоять должны прямо* (с. 3).

Отметим, что «Юности честное зеркало» предлагает правила коммуникативного поведения с учётом гендерной составляющей [15]: они рассчитаны преи-

мущественно на отроков; для молодых дам отдельных правил нет, кроме самых общих замечаний. Так, среди двадцати добродетелей девицы называются умение в беседе «приятливо и тихо обходиться, с чужими говорить учтиво, отвещать ласково, других охотно слушать и всякое доброжелательство показывать в поступках, словах и делах» (с.57). Авторы считают обязательным для приличной молодой дамы строить своё речевое поведение в соответствии с нормами нравственности, а потому «от скверных слов и соблазных песен заключать уши воском» и особенно самой не говорить подобных слов (с.66).

Таким образом, в петровской книжке регламентируется коммуникативное поведение молодых людей, направленное на успешную коммуникацию с разными собеседниками в разных коммуникативных ситуациях.

### Заключение

Обучение коммуникации по правилам петровского времени основано на тех же принципах, которые находим в современных пособиях по речевому этикету, в частности, в учебниках по культуре речи. Языком своего времени «Юности честное зеркало» излагает принципы сотрудничества и вежливости, связанные с умением подчинять своё речевое поведение интересам собеседника, учит умению выбирать коммуникативную стратегию и тактику, соответствующие коммуникативной цели, предлагает образцы нормативного коммуникативного поведения.

Необходимость предложить образцы новой коммуникативной культуры сближает это издание трехсотлетней давности с потребностями воспитания современной коммуникативной грамотности. Иными словами, по прошествии лет оно не только не стало безнадёжно архаичным, но и приобрело свойство «всевременности» и может служить источником для обучения коммуникативным практикам.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Стернин И.А., Камбаралиева У.Д. Теоретические проблемы описания коммуникативного поведения // Коммуникативные исследования. 2018. № 2 (16). С. 20–34. DOI: 10.25513/2413-6182.2018.2.20-34.
2. Капкан М.В., Лихачёва Л.С. «Юности честное зеркало»: этикетные традиции и новаторство // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2018. Т. 24. № 1 (171). С. 114–126.
3. Сафаралиев Б.С., Кольева Н.С. Формирование культуры общения как составная часть духовно-нравственного воспитания // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32074> (дата обращения: 11.02.2025).
4. Хлебда В., Шубина Н.Л. Русское речевое поведение как предмет изучения. Слово. Словарь. Словесность: Экология языка (к 250-летию со дня рождения А.С. Шишкова). СПб.: Изд-во «САГА», 2005. С. 192–194.
5. Живов В.М. Культурные конфликты в истории русского литературного языка XVIII – начала XIX века, 1990. М. 273 с.
6. Дидковская В.Г. Прецедентность в молодёжной коммуникации / Новгородика – 2018. Повседневная жизнь новгородцев: история и современность. Т. 2. НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2018. С. 286–292.
7. Зотов В.В., Лысенко В.А. Коммуникативные практики как теоретический конструкт изучения общества // Теория и практика общественного развития. 2010. № 3. С. 53–55.
8. Капкан М. В., Лихачёва Л. С. «Юности честное зеркало»: этикетные традиции и новаторство // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2018. Т. 24, № 1 (171). С. 114–126.
9. Словарь древнерусского языка 11–14 в., Т. III, 1991. С. 432–433.
10. Мельшиор-Бонне С. История зеркала. М.: Новое литературное обозрение, 2006. 456 с.
11. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 1. М.: Изд-во «Русский язык», 1978. 600 с.
12. Юности честное зеркало, или Показание к житейскому обхождению [репринт. изд. с факсим. изд. 1976 г.]. М., 1990. 88 с.
13. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистическая прагматика. Вып. 16. М.: Прогресс, 1986. С. 3–42.
14. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. М.: Астрель: CORPUS, 2012. 480 с.
15. Капустин Н. В. Об истоках гендерной асимметрии в России нового времени: «Юности честное зеркало» // Женщина в российском обществе. 2019. № 1. С.111–120. DOI: 10.21064/WinRS.2019.1.10

## REFERENCES

1. Sternin, I.A. and Kambaralieva, U.D. (2018) Theoretical problems described by Communicative Behavior. *Communicative Research*, no. 2 (16), 20–34. DOI: 10.25513/2413-6182.2018.2.20-34. (In Russ.).
2. Kapkhan, M. V. and Likhacheva, L. S. (2018) "Iunosti chestnoe zertsalo": Etiquette traditions and innovations. *Izvestiya of the Ural Federal University. Ser. 1, Problems of Education, Science, and Culture*, vol. 24, no. 1 (171), 114–126. (In Russ.).
3. Safaraliev, B.S. and Kol'eva, N.S. (2022) Formation of the Culture of Communication as an Integral Part of Spiritual and Moral Education. *Modern Problems of Science and Education*, no. 5. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32074> (Accessed: 11 February 2025). (In Russ.).
4. Khlebda, V. and Shubina, N.L. (2005) Russian Speech Behavior as a Subject of Study. *Slovo. Dictionary. Literature: Ecology of Language* (on the 250-th Anniversary of the Birth of A.S. Shishkov). St. Petersburg: SAGA Publishing House, 192–194. (In Russ.).
5. Zhivov, V.M. (1990) Cultural Conflicts in the History of the Russian Literary Language of the 18th and Early 19th Centuries. M. (In Russ.).
6. Didkovskaya, V.G. (2018) Precedent in Youth Communication. *Novgorodica – 2018. Everyday Life of Novgorodians: History and Modernity*, vol. 2. NovSU named after Yaroslav the Wise. Veliky Novgorod, 286–292. (In Russ.).
7. Zotov, V.V. and Lysenko, V.A. (2010) Communicative practices as a theoretical construct of studying society. *Theory and Practice of Social Development*, no. 3, 53–55. (In Russ.).
8. Kapkhan, M. V. and Likhacheva, L. S. (2018) "The Honest Mirror of Youth": Etiquette traditions and in-

- novations. *Izvestiya of the Ural Federal University. Ser. 1, Problems of Education, Science, and Culture*, vol. 24, no. 1 (171), 114–126. (In Russ.).
9. *Dictionary of the Old Russian language of the 11th-14th centuries* (1991), vol. 3, 432–433. (In Russ.).
  10. Melchior-Bonnet, S. (2006) *The History of the Mirror*. Moscow: Novoye Literaturnoye Obozreniye. (In Russ.).
  11. Dahl, V.I. (1978) *Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language*: in 4 volumes. Vol. 1. Russian Language Publishing House. Moscow. (In Russ.).
  12. *The Honest Mirror of Youth, or Instructions for Everyday Life* [reprint of the 1976 edition] (1999). Moscow. (In Russ.).
  13. Arutyunova, N.D. and Paducheva, T.V. (1985). Sources, problems and categories of pragmatics. *New in Foreign Linguistics: Linguistic Pragmatics*, Issue 16. Moscow: Progress, 3–42. (In Russ.).
  14. Krongauz, M.A. (2012) *The Russian Language on the Verge of a Nervous Breakdown*. Moscow: Astrel: CORPUS. (In Russ.).
  15. Kapustin, N.V. (2019) On the origins of gender asymmetry in modern Russia: “The honest mirror of youth”. *Woman in Russian society*, no. 1, 111–120. DOI: 10.21064/WinRS.2019.1.10 (In Russ.)

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

*Дидковская Виктория Генриховна* – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры начального, дошкольного образования и социального управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

ORCID: 0000-0002-2825-6409; e-mail: [pobeda.49@yandex.ru](mailto:pobeda.49@yandex.ru)

*Цирульников Анатолий Маркович* – доктор педагогических наук, профессор, эксперт Российского научного фонда, Москва

ORCID: 0000-0003-0514-4794; e-mail: [atsirulnik@mail.ru](mailto:atsirulnik@mail.ru)

*Титова Елена Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

e-mail: [ev-titova@yandex.ru](mailto:ev-titova@yandex.ru)

*Александрова Наталья Викторовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры начального, дошкольного образования и социального управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

ORCID: 0000-0001-9115-0378; e-mail: [natalya.alexandrova@novsu.ru](mailto:natalya.alexandrova@novsu.ru)

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

*Viktoriya G. Didkovskaya* – Doctor of philological sciences, Associate prof. of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

ORCID: 0000-0002-2825-6409; e-mail: [pobeda.49@yandex.ru](mailto:pobeda.49@yandex.ru)

*Anatoly M. Tsirulnikov* – Doctor of pedagogical sciences, Professor, expert of the Russian Science Foundation, Moscow

ORCID: 0000-0003-0514-4794; e-mail: [atsirulnik@mail.ru](mailto:atsirulnik@mail.ru)

*Elena V. Titova* – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg.

e-mail: [ev-titova@yandex.ru](mailto:ev-titova@yandex.ru)

*Natalya V. Alexandrova* – Candidate of psychological sciences, Associate prof. of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

ORCID: 0000-0001-9115-0378; e-mail: [natalya.alexandrova@novsu.ru](mailto:natalya.alexandrova@novsu.ru)

**Вклад авторов:** все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**

Научная статья  
УДК 37.035  
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-144-155

## РЕФЛЕКСИВНОЕ ВОСПИТАНИЕ: МОДЕЛИ И КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

Кривых С. В.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург,  
Российская Федерация  
krivih71@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0495-6275>

Статья поступила в редакцию 29.10.2025  
Одобрена после рецензирования 10.11.2025  
Принята к публикации 26.11.2025

**Аннотация.** Статья посвящена практической реализации рефлексивного воспитания. Этот подход направлен на то, чтобы субъект стал самостоятельным, воспитанным и позитивным членом общества. Сделан вывод о том, что в условиях глобализации, цифровизации и трансформации ценностей образования рефлексивное воспитание приобретает особую значимость, оно предполагает развитие у личности способности к самоанализу, критическому осмыслению своих действий, ценностей и социальных ролей. Однако современные реалии создают как новые возможности, так и серьёзные вызовы для формирования рефлексивного сознания у молодых людей. В статье на основе теоретического анализа психолого-педагогических работ отечественных и зарубежных авторов представлены наиболее результативные практики рефлексивного воспитания и диагностики развития рефлексивных способностей. Представлены результативные модели рефлексивного воспитания, которые развивают критическое мышление, эмпатию и способность к самостоятельному принятию этических решений. Выделены критерии и показатели развития рефлексивных способностей личности, а также ключевые принципы мониторинга рефлексивного развития.

**Ключевые слова:** рефлексивное воспитание, рефлексивные способности личности, модели рефлексивного воспитания, результативность, критерии и показатели развития рефлексивных способностей, принципы мониторинга рефлексивного развития личности.

**Для цитирования:** Кривых С. В. Рефлексивное воспитание: модели и критериальное обоснование результативности // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.144–155. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-144-155>

Original article

## REFLEXIVE EDUCATION: MODELS AND CRITERIA-BASED JUSTIFICATION OF EFFECTIVENESS

S. Krivых

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation  
krivih71@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0495-6275>

The article was submitted on 29.10.2025

Approved after review on 10.11.2025

Accepted for publication on 26.11.2025

**Abstract.** This article is devoted to the practical implementation of reflexive education. This approach is aimed at making the subject an independent, well-mannered and positive member of society. It is concluded that in the context of globalization, digitalization and transformation of educational values, reflexive education is becoming particularly important, it involves the development of a personality's ability to introspect, critically comprehend their actions, values and social roles. However, modern realities create both new opportunities and serious challenges for the formation of reflexive consciousness among young people. Based on a theoretical analysis of the psychological and pedagogical works of domestic and foreign authors, the article presents the most effective practices of reflexive education and diagnostics of the development of reflexive abilities. Effective models of reflexive parenting that develop critical thinking, empathy, and the ability to make ethical decisions independently are presented. The author presents criteria and indicators for the development of a person's reflexive abilities, and highlight the key principles of monitoring reflexive development.

**Keywords:** reflexive education, personality's reflexive abilities, models of reflexive education, effectiveness, criteria and indicators for the development of reflexive abilities, principles of monitoring reflexive personality development.

**For citation:** Krivykh, S. V. (2025) Reflexive education: models and criteria-based justification of effectiveness. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 144–155 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-144-155>

## Введение

Сегодня среди большого количества исследований по воспитанию можно найти немногочисленные работы по рефлексивному воспитанию, хотя его актуальность не вызывает сомнений. Необходимость рефлексивного воспитания в современном мире не просто высока – она критически важна. Это ответ воспитательной системы на вызовы XXI века.

Рефлексивное воспитание включает в себя активное применение разнообразных педагогических методик и приёмов, которые помогают развивать личностные качества. Важно помнить, что каждый субъект воспитания уникален и требует индивидуального подхода, поэтому необходимо учитывать его возраст, индивидуальные особенности и потребности. Ещё одним важным аспектом рефлексивного воспитания является создание позитивной обстановки в семье, учебном заведении, обществе. Любовь, доверие и поддержка со стороны взрослых помогают субъекту чувствовать себя уверенно и успешно.

В целом, рефлексивное воспитание предполагает осознанное взаимодействие педагогов с воспитанником и активное применение методик и приёмов, которые способствуют развитию его личностных качеств. Главная цель этого подхода – создание условий, в которых субъект сможет проявить свой потенциал и стать успешным и счастливым членом общества.

Цель рефлексивного воспитания – не просто передать готовые нормы, а помочь человеку самостоятельно выработать собственную ценностно-смысловую позицию, научиться критически оценивать себя и свои действия, брать ответственность за них. Исследование практических технологий, моделей и диагностики рефлексивного воспитания подрастающего поколения представлено в нашей последней монографии «Рефлексивное образование» (2025) [1].

Целью данного исследования является выявление и обоснование результативности рефлексивного воспитания в педагогической практике. Первой задачей исследования стало проведение теоретического

анализа психолого-педагогической литературы и имеющейся практики рефлексивного воспитания в современных условиях; вторая задача – представить имеющиеся технологии и модели рефлексивного воспитания различных категорий обучающихся; третья задача – обосновать критерии и показатели развития рефлексивных способностей личности и выделить ключевые принципы мониторинга развития рефлексивности субъекта воспитания.

### Материалы и методы исследования

Обозначенные цели и задачи обусловили выбор методов исследования – теоретический анализ психолого-педагогических источников, представляющих технологии и модели рефлексивного воспитания, а также теоретическое обоснование критериев, показателей и ключевых принципов мониторинга развития рефлексивных способностей личности воспитанника.

Анализ работ различных авторов, раскрывающих школьную практику воспитания, позволил выделить *методы рефлексивного воспитания*, используемые в воспитательном процессе детей разного возраста:

- вопросы-стимулы («Как ты думаешь, почему так произошло?», «Что бы ты сделал иначе?»);
- обсуждение ситуаций (разбор реальных или гипотетических случаев);
- дневники и самоотчеты (ведение записей о своих мыслях и переживаниях);
- ролевые игры и моделирование (проживание разных ролей для понимания других людей);
- обратная связь (конструктивное обсуждение поведения без осуждения).

В литературе описаны более сложные результативные технологии и методы, применимые для разных категорий обучающихся.

### Результаты теоретического анализа литературы

Остановимся на самых интересных и результативных, на наш взгляд, моделях рефлексивного воспитания. Под моделью

в данном случае понимается упрощённое представление реального явления, объекта, процесса, отражающее его существенные характеристики и связи.

**1. Модель организации рефлексивной деятельности.** Эта модель предполагает создание ситуаций, в которых рефлексия становится необходимой и естественной. Педагог не даёт готовых оценок, а организует деятельность, после которой ставит воспитанников перед необходимостью проанализировать:

- Что было сделано? (Рефлексия содержания).
- Как это было сделано? Какие методы использовались? (Рефлексия способа деятельности).
- Какие были успехи/неудачи? Почему? (Рефлексия результатов и причин).
- Что я чувствовал? Какие выводы могу сделать о себе? (Личностная рефлексия).

Формы реализации: рефлексивные круги, итоговые дискуссии, письменные самоотчеты, ведение дневников.

В качестве примера приведём схему выдающегося исследователя Г.П. Щедровицкого [2] – основателя системно-мыследеятельностной методологии, где рефлексия является ключевым механизмом развития. Учёный предлагал организационно-деятельностные игры как основу рефлексивного развития. Конституирование коллективной мыследеятельности в организационно-деятельностной игре (игровой форме) предполагает параллельное разворачивание как минимум четырёх «сквозных» процессов: проблематизации, объективации, схематизации, позиционирования.

На рисунке 1 рассмотрены «четыре основных режима организационно-деятельностной игры: проблематизация, схематизация, объектно-онтологическая интерпретация схем (то есть объективация, онтологизация) и организационно-деятельностная интерпретация схем (то есть позиционирование и самоопределение)» [3].

Модель Г.П. Щедровицкого ввиду своей сложности применима в основном ко взрослым обучающимся (слушателям по-

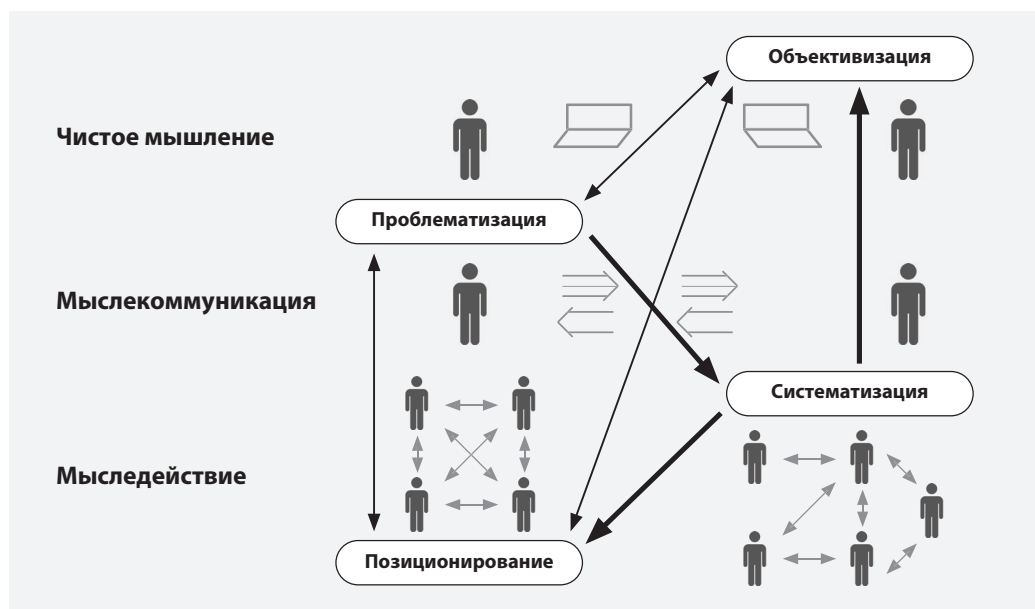


Рис. 1 / Fig. 1

**Основные режимы организационно-деятельностной игры (по Г.П. Щедровицкому [3]) / Basic modes of organizational activity games (according to G.P. Shchedrovitsky [3])**

Источник: данные автора.

вышения квалификации, студентам старших курсов), реализуется на принципах реализации мыследеятельности и рефлексивности.

В контексте данной модели С.Ю. Степанов, И.Н. Семёнов разработали концепцию и технологию развития рефлексии в педагогическом процессе, которая применима уже к менее взрослым субъектам и рассматривается с позиций деятельностного подхода [4, с. 31–40]. «Момент личностно-смысловой обусловленности становится центральным при ином понимании механизма рефлексии, а именно как переосмысления и перестройки субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения, т.е. своего поведения, как целостного отношения к окружающему миру» [5, с. 154–182].

Авторы предлагают пять фаз или этапов переосмысления в воспитательном процессе, отображённые на рисунке 2.

**2. Модель анализа конкретных ситуаций (case-study)** – мощный инструмент рефлексивного воспитания, который

развивает критическое мышление, эмпатию и способность к самостоятельному принятию этических решений. Модель предполагает глубокое погружение воспитанников в реальную или смоделированную проблемную ситуацию (кейс), не имеющую однозначного решения. Цель – не найти «правильный» ответ, а прожить процесс анализа, столкнуться с разными точками зрения, аргументировать свою позицию и через это переосмыслить собственные ценности и установки. Модель имеет две основные ветви развития: американскую (Гарвардская школа) и европейскую (Лоуренс Кольберг [6]). В Гарвардской школе бизнес-образования кейс-стади используется прежде всего для обучения принятию управленческих решений в условиях неопределённости, кейсы представляют собой детальные, многоплановые описания реальных бизнес-ситуаций.

Отечественный автор Н.Е. Щуркова [7] – российский педагог, разработавшая методику воспитания на основе этических и педагогических ситуаций. Участники

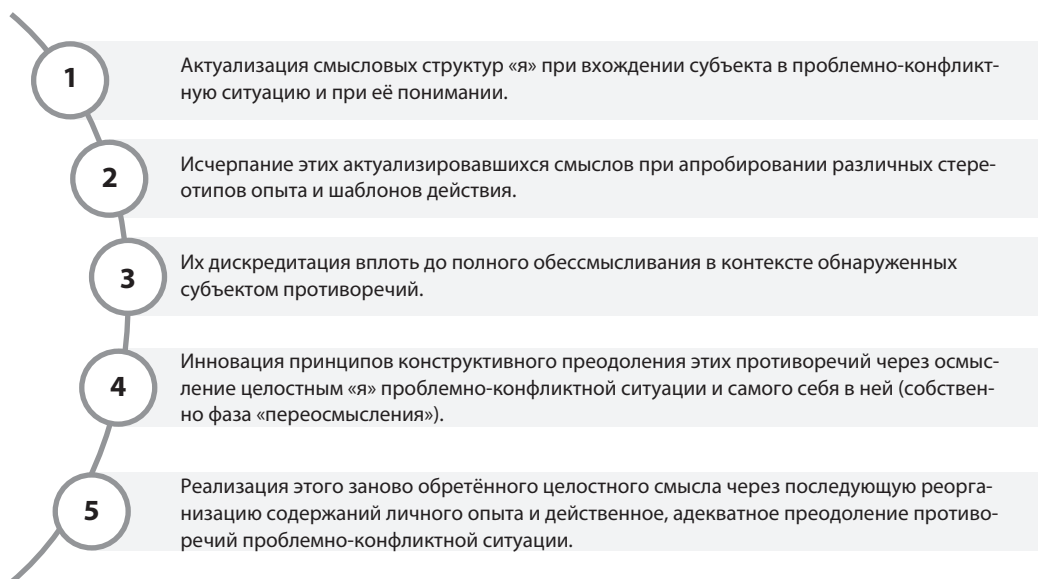


Рис. 1 / Fig. 1

**Пять этапов переосмысления в воспитательном процессе по (С.Ю. Степанову и И.Н. Семёнову [5, с. 154-182]) / Five stages of rethinking in the educational process according to (S.Yu. Stepanov and I.N. Semenov [5, pp. 154-182])**

Источник: данные автора.

анализируют ситуацию, предлагают свои решения, аргументируют их, сталкиваются с точками зрения других, это заставляет их рефлексировать над собственными ценностями и нормами. Щуркова активно использовала метод кейс-стади в школьной практике, предлагая детям ситуации из повседневной жизни, требующие нрав-

ственного выбора. Её подход делает акцент на эмоциональном проживании ситуации и последующей рефлексии. Типология ситуаций (кейсов) для анализа приведена в таблице 1.

Таким образом, модель анализа конкретных ситуаций – это практическая мастерская по выработке нравственной и

Таблица 1/ Table 1

**Типология ситуаций (кейсов) для анализа / Typology of situations (cases) for analysis**

Источник: данные автора.

Тип кейса	Описание	Пример
Проблемная ситуация	Ситуация с явным конфликтом или трудностью, требующая решения	«Ученик увидел, как его лучший друг списывает на важной контрольной. Что делать?»
Оценочная ситуация	Ситуация, требующая дать этическую оценку поступкам героев	«Одноклассник получил двойку и очень расстроился. Другие ребята начали над ним смеяться. Кто прав, кто виноват?»
Проектная ситуация	Ситуация, ориентированная на поиск и планирование конкретных действий	«Вам нужно организовать школьное мероприятие так, чтобы было интересно и старшеклассникам, и ученикам младших классов. С чего начнёте?»

социальной зрелости, где рефлексия становится естественным итогом коллективного поиска истины.

**3. Модель рефлексивного письма** (ведение дневников, эссе, писем) как письменная фиксация мыслей и переживаний – мощный инструмент самоанализа. Воспитанникам предлагается регулярно писать о своём опыте: что узнал, что почувствовал, что было трудно, как это связано с моей жизнью. Это структурирует внутренний мир и развивает самопонимание.

Модель рефлексивного письма – это целенаправленная организация письменной деятельности воспитанников, направленная на самоанализ, осмысление своего опыта, мыслей, чувств и поступков. Это не просто отчёт «что я сделал», а исследование «что это значит для меня, как это меняет меня». Ключевая цель метода – развить способность к самопознанию, критическому мышлению, личностному осмыслению событий и выработке собственной ценностной позиции. Модель реализуется с позиций личностно ориентированного подхода и применима для образовательного процесса школы.

Джон Дьюи (John Dewey) – американский философ и педагог, один из основателей прагматизма, считал рефлексивную центральным элементом обучения и воспитания. В своей работе «Психология и педагогика мышления» (1910) [8] он подчёркивал важность осмысленного, рефлексивного опыта. Дьюи считается отцом концепции рефлексивного обучения, он определял рефлексивное обучение как «активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого-либо убеждения или предполагаемой формы знания в свете оснований, которые его поддерживают, и дальнейших выводов, к которым оно приводит» [8]. Дьюи утверждал, что настоящий опыт учения происходит только тогда, когда человек осмысливает свой опыт, письмо является идеальным инструментом для такого осмысления, так как структурирует мысль.

Из отечественных авторов назовём И.С. Якиманскую, разработчику теории личностно ориентированного образова-

ния, где рефлексия является средством саморазвития ученика [9]. Рефлексивное письмо в её подходе – это способ «выговорить» себя, оформить свой субъективный опыт, свои смыслы. Это инструмент самопостроения личности. На практике метод реализуется через разнообразные формы, приведённые в таблице 2.

Преимущества модели:

- развивает метапредметные навыки: критическое мышление, самоорганизацию, письменную речь;
- способствует личностному росту: помогает понять себя, свои сильные и слабые стороны;
- снижает тревожность: позволяет «выплеснуть» и структурировать переживания;
- делает обучение осмысленным: связывает новый опыт с уже имеющимися знаниями и ценностями.

Таким образом, рефлексивное письмо – это мост между внешним событием и внутренним миром воспитанника, мощный инструмент для превращения опыта в личностное знание.

**4. Модель рефлексивной паузы** (или остановки) – сознательное прерывание деятельности для её осмысления «здесь и сейчас» часто применяется в воспитании детей любого возраста и реализуется с позиций принципа многообразия жизненных ситуаций. В методологии Г.П. Щедровицкого «рефлексивный выход» – это остановка в деятельности для анализа её схемы и условий. Модель представляет собой кратковременное, целенаправленное прерывание индивидуальной или коллективной деятельности для её осмысления. Это стоп-кадр, позволяющий выйти из потока действий, посмотреть на него со стороны, оценить ситуацию и скорректировать дальнейшие шаги. Цель – сделать процесс мышления и деятельности осознанным, предотвратить автоматическое, неосмысленное движение к цели, развить способность к саморегуляции и оперативной коррекции поведения.

Педагог в ключевой момент деятельности (например, во время групповой рабо-

Таблица 2/ Table 2

**Форматы метода рефлексивного письма / Reflective writing method formats**

Источник: данные автора.

Формат	Описание	Примеры вопросов-затравок
Дневник	Регулярные, часто свободные, записи о событиях, мыслях и переживаниях. Может быть личным или учебным	«Самое важное событие сегодня...», «Что я понял о себе в этой ситуации?», «Что меня удивило/огорчило/обрадовало?»
Рефлексивное эссе	Более структурированная форма, требующая аргументации и анализа	«Как изменилось моё понимание темы после прочитанного?», «Согласен ли я с позицией героя и почему?»
Письма	Написание письма реальному или воображаемому адресату (себе в будущем, литературному герою, учёному)	«Напиши письмо себе из прошлого с советом...», «Обратись к автору произведения с вопросами, которые у тебя возникли»
«Минута молчания»	Короткие записи в конце занятия	«Главная мысль сегодняшнего урока», «Один вопрос, который у меня остался», «Что я хотел бы обсудить подробнее»
Автобиографические записи	Анализ ключевых событий жизни и их влияния на становление личности	«Опиши случай, который научил тебя чему-то важному», «Какое твоё качество помогло тебе в трудной ситуации?»

ты или после конфликта) предлагает всем остановиться и задаёт рефлексивные вопросы: «Что мы сейчас делаем? Зачем? Куда мы движемся? Правильным ли путём?». Метод универсален и может использоваться в любой момент, когда педагог видит необходимость осмысления процесса.

Таким образом, модель рефлексивной паузы превращает деятельность из бессознательной в осмысленную, а её участников – из исполнителей в мыслителей и стратегов.

**5. Модель проективной идентификации** (или «Метод примерки роли») – это глубокий психолого-педагогический приём, который активно используется в рефлексивном воспитании для развития эмпатии, децентрации и критического самоанализа (проектный и ролевой подход). Метод заключается в том, что воспитаннику предлагается мысленно войти

в роль другого человека (реального или вымышленного), посмотреть на ситуацию его глазами, понять его мотивы, чувства и логику поступков. Ключевая цель: преодолеть эгоцентрическую позицию, научиться понимать точку зрения, отличную от собственной, и через это глубже осознать свои собственные установки и поведение.

Н.Е. Щуркова активно использовала этот приём в своей системе воспитания («проживание» ситуации в роли другого) [7]. В теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова важное место занимает учебное моделирование, где ребёнок должен занять позицию исследователя, что требует высокой рефлексии. Это развивает эмпатию и способность к децентрации, что является важнейшим аспектом рефлексии.

Все эти методы требуют от воспитателя не авторитарной позиции «верховного

судьи», а позиции фасилитатора (создателя условий для размышления), тьютора (наставника в самоисследовании) и равноправного участника диалога, который тоже готов к собственной рефлексии и открытости.

**6. Модель рефлексивного дискурса** (Ю.Хабермас [10]) – это особый тип общения между воспитателем и воспитанником, целью которого является совместное исследование, осмысление и переосмысление произошедших событий, поступков, чувств и их последствий. Это структурированный, осознанный диалог, направленный на развитие у обеих сторон способности к рефлексии (самоанализу). Ключевые характеристики рефлексивного дискурса приведены в таблице 3.

Таким образом, рефлексивный дискурс – это практическая реализация всех принципов рефлексивного воспитания детей в живом, искреннем разговоре. Это главный инструмент, с помощью которого воспитатель помогает ребёнку (и себе) научиться рефлексировать.

**7. Моделирование педагогических ситуаций представлено группой авторов** (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, А.Е. Марон, Я.И. Петров и др. [11]) и применяется в основном в группах повышения квалификации молодых педагогов. Основная идея исследования заключается в разработке и обосновании инновационного для своего времени подхода к профессиональной подготовке педагогов через моделирование и рефлексии педагогических ситуаций. Авторы исходят из того, что традиционные, сугубо теоретические методы обучения и воспитания недостаточны для формирования гибкого, творческого педагогического мышления и рефлексии, необходимых для решения реальных воспитательных проблем в школе. Систематическая работа с педагогическими ситуациями позволяет развить способность к рефлексии и самоанализу, сформировать аналитические и исследовательские умения, повысить качество профессиональной подготовки педагогов, на что указывается в одной из последних ста-

Таблица 3/ Table 3

**Ключевые характеристики рефлексивного дискурса / Key characteristics of reflexive discourse**

Характеристика	Что это значит на практике?
Диалогичность	Это разговор двух равноправных участников. Воспитатель не читает нотации, а искренне интересуется мнением и чувствами ребёнка
Открытость и искренность	Оба участника (и воспитатель в первую очередь) делятся своими настоящими переживаниями, сомнениями, а не скрываются за маской «всезнающего взрослого»
Безоценочность	Цель – не вынести вердикт («ты поступил плохо»), а понять мотивы и причины («что заставило тебя так поступить?»)
Проблематизация	Дискурс начинается с осознания проблемы или противоречия. Вместо готовых ответов задаются вопросы, побуждающие к размышлению
Ориентация на будущее	Анализ прошлого служит не для осуждения, а для выработки новых, более эффективных стратегий поведения в будущем

тей М.Н. Певзнера [12, с. 127-142]. Книга предлагает не просто сборник ситуаций, а целостную концепцию развития профессионального педагогического мышления через рефлексивное моделирование, которая не потеряла своей актуальности и в наши дни.

Таким образом, все представленные модели рассматриваются с позиций разных подходов (деятельностный, личностно ориентированный, ситуативный, ролевой, проектный, учёта факторов многообразия, но их объединяет рефлексивный подход к их реализации в образовательном процессе.

#### **Результаты исследования диагностики рефлексивного развития личности**

Рефлексивное воспитание – это целенаправленный процесс, в котором воспитатель создаёт условия для того, чтобы воспитанник мог осмысливать свои поступки, их мотивы и последствия, анализировать собственные ценности и эмоции, и на основе этого анализа самостоятельно выстраивать своё поведение и личностную траекторию. На основании анализа технологий и методов формирования рефлексивных способностей обучающихся мы пришли к выводу, что критерии и показатели рефлексивного воспитания можно разделить на две большие группы: критерии для воспитанника и критерии для воспитательной среды. Существуют многочисленные методики диагностики развития рефлексивности личности для разных возрастных категорий обучающихся, например, опросник А.В. Карпова, тест Сакса-Леви «Незаконченные предложения», опросник «Дифференциальный тип рефлексии», методика оценки тенденций поведения в группе «Q-сортировка», тест «Дерево» (автор Д. Лампен, в адаптации Л.П. Пономаренко) и т.д. Желающие познакомиться с названными полными диагностиками могут обратиться к нашей монографии [1]. Изучение различных методик диагностики позволило выделить критерии и показатели развития рефлексивных способностей личности, представленные в таблице 4.

#### **Заключение**

Таким образом, рефлексивный подход к воспитанию – это концепция, которая предполагает активное участие педагогов и самих субъектов воспитания в процессе воспитания, осознание своих действий и постоянный анализ их эффективности. Этот подход направлен на то, чтобы субъект воспитания стал самостоятельным членом общества. Главным принципом рефлексивного воспитания является осознание своих действий педагогами и субъектами воспитания во время взаимодействия. Важно понимать, что каждое действие может повлиять на дальнейшее развитие личности субъекта воспитания и его отношение к окружающему миру. Именно поэтому необходимо проводить постоянный анализ своего поведения и совершенствовать его.

Диагностика результатов рефлексивного воспитания является комплексной и многоуровневой задачей, её принципиальная особенность заключается в том, что она направлена на оценку качества мыслительных и личностных процессов воспитанника. Нами выделены *ключевые принципы мониторинга развития рефлексивности личности*.

1. Процессуальность важнее результативности: главный объект диагностики – ход размышления воспитанника. Диагностическим инструментом выступает не контрольная работа, а проблемная педагогическая ситуация. Анализируя, как субъект воспитания выявляет проблему, ищет причины, рассматривает варианты и прогнозирует последствия, мы оцениваем уровень развития его рефлексивных способностей.

2. Качественные методы преобладают над количественными, при этом наиболее эффективными методами являются: наблюдение за поведением и речью в процессе дискуссий; анализ продуктов деятельности (эссе, дневников самонаблюдения и пр.); глубинное интервью и рефлексивные беседы; метод мысленного прогнозирования.

Таблица 4/ Table 4

**Критерии и показатели, отражающие развитие рефлексивных способностей у воспитанника / Criteria and indicators reflecting the development of reflective abilities in a student**  
 Источник: данные автора.

Критерий	Показатели	Результат
<b>I. Критерии, отражающие развитие рефлексивных способностей у воспитанника</b>		
1. Когнитивный или познавательный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Умение идентифицировать проблему: может назвать, в чём именно заключалась трудность или успех</li> <li>– анализ причин и следствий: объясняет, почему произошла та или иная ситуация, к каким результатам привели его действия</li> <li>– постановка целей: на основе анализа формулирует конкретные цели для самоизменения («Что я хочу в себе изменить?»)</li> <li>– планирование: намечает конкретные шаги для достижения цели</li> </ul>	Способность к анализу и осмыслению
2. Личностно-оценочный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Адекватная самооценка: реалистично оценивает свои силы, возможности, слабые и сильные стороны</li> <li>– осознание мотивов: отвечает на вопрос «Почему я так поступил?», анализирует скрытые мотивы (обида, желание выделиться, страх, искренний порыв и т.д.)</li> <li>– рефлексия ценностей: задумывается над тем, какие принципы и ценности стояли за его поступком, соответствуют ли его действия декларируемым идеалам</li> <li>– принятие ответственности: признаёт свою роль в случившемся, не перекладывая вину на других или обстоятельства</li> </ul>	Способность к самооценке и работе с ценностями
3. Эмоциональный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Идентификация эмоций: точно называет свои эмоции и чувства («я раздосадован», «я чувствую гордость», «мне стыдно»)</li> <li>– понимание причин эмоций: осознаёт, что именно вызвало ту или иную эмоциональную реакцию</li> <li>– эмпатия: способность понимать и учитывать эмоции других людей, ставить себя на их место</li> <li>– саморегуляция: умеет управлять своими эмоциональными состояниями, не подавляя их, а направляя в конструктивное русло</li> </ul>	Способность к пониманию и управлению эмоциями
4. Поведенческий или деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Корректировка поведения: вносит реальные изменения в свои последующие действия на основе проведённого анализа</li> <li>– гибкость поведения: меняет тактику общения и деятельности, если предыдущая оказалась неэффективной</li> <li>– использование обратной связи: адекватно воспринимает и использует критику и советы от других для саморазвития</li> <li>– навык ведения диалога: вступает в продуктивный диалог для обсуждения спорных ситуаций, а не уходит в конфронтацию</li> </ul>	Способность применять рефлексию в действии
<b>II. Критерии, отражающие качество воспитательной среды, созданной педагогом</b>		
1. Проблематизация	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Педагог не даёт готовых ответов, а создаёт «разрыв» в знаниях, ставит воспитанника перед моральным выбором, моделирует проблемные ситуации</li> <li>– используются техники «мозгового штурма», открытые вопросы («Как ты думаешь, почему это произошло?», «Что бы ты почувствовал на его месте?»)</li> </ul>	Создание ситуаций для размышления
2. Диалогичность	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Взаимодействие строится на принципах уважения и доверия</li> <li>– педагог выступает не как судья, а как фасилитатор, помогающий воспитаннику самому прийти к определённым выводам</li> <li>– поощряются разные точки зрения, дискуссия</li> </ul>	Организация равноправного общения
3. Обеспечение обратной связи	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Обратная связь носит неоценочный, описательный характер («Я вижу, что ты сделал то-то и то-то, это привело к такому-то результату»), а не ярлычный («Ты поступил плохо»);</li> <li>– педагог помогает воспитаннику интерпретировать обратную связь от сверстников и окружающих</li> </ul>	Создание условий для рефлексии
4. Наличие рефлексивных практик	<ul style="list-style-type: none"> <li>– В воспитательный процесс регулярно включены элементы: обсуждение прошедшего дня/мероприятия, ведение дневников самонаблюдения, «круги рефлексии», заключительный этап урока «Что я узнал нового? Что было самым трудным?»</li> </ul>	Включение рефлексии в установившейся практике

3. Диагностика должна быть критериально-ориентированной: она проводится для оценки продвижения каждого воспитанника относительно чётких критериев рефлексивности (когнитивного, личностно-оценочного, эмоционального, поведенческого). Успехом считается переход на более высокий уровень анализа: от описания ситуации к выявлению её причин, а затем – к осознанию своих мотивов и построению новых моделей поведения.

4. Диагностика неотделима от самого процесса воспитания: процедуры диагностики являются органичной частью рефлексивных практик. Беседа после конфликта, обсуждение итогов проекта или «круг рефлексии» – это одновременно и элементы воспитательного процесса, и средство диагностики его эффективности.

5. Косвенным показателем является изменение поведения. Конечная цель реф-

лексивного воспитания – не просто умение красиво рассуждать, а способность применять рефлексию в реальной жизни. Поэтому главным, хоть и отсроченным, доказательством успешности диагностики является наблюдение за тем, как воспитанник начинает самостоятельно разрешать конфликты, корректирует своё поведение после ошибок, проявляет эмпатию и учитывает позиции других.

Диагностика результатов рефлексивного воспитания – это длительный, диалогический и контекстно-зависимый процесс, в котором педагог выступает не в роли контролёра, а в роли внимательного исследователя и интерпретатора внутреннего мира воспитанника. Её успех напрямую зависит от умения педагога создавать «измерительные» ситуации и владеть техниками, позволяющими и оценить невидимый акт мысли.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кривых С.В. Рефлексивное образование: монография. Санкт-Петербург: Изд.-полиграф. ассоциация высших учебных заведений, 2025. 246 с.
2. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра: сборник текстов. Москва: Наследие ММК, 2004–2005. 285 с.
3. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как «клеточка» расширенного порядка мышления (2019). URL: <https://shchedrovitskiy.com/organizacionno-dejatelnoznaya-igra/> (дата обращения: 07.10.2025).
4. Степанов С.Ю., Семёнов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.
5. Семёнов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии. // Исследование проблем психологии творчества. М., 1983. С. 154–182.
6. Kohlberg L. Essays on moral development. Harper and Row, 1981. 441 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/247808076\\_Lawrence\\_Kohlberg\\_Essays\\_on\\_Moral\\_Development\\_Volume\\_1\\_Book\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/247808076_Lawrence_Kohlberg_Essays_on_Moral_Development_Volume_1_Book_Review) (дата обращения: 17.10.2025).
7. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры: (Для директоров и заместителей директоров шк. по учеб.-воспитат. работе). Москва: ОЦ «Пед. поиск», 1997. 77 с.
8. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; переводчик Н. М. Никольская. М.: Издательство Юрайт, 2021. 166 с.
9. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Изд. фирма «Сентябрь», 1996. 95 с.
10. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Пер. с нем. С.В. Шачин, под ред. Д.В. Складнева. СПб.: Наука, 2001. 380 с.
11. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. и др. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя, 1981. 120 с.
12. Певзнер М. Н., Тимофеев К. А., Петряков П. А. Инновационные технологии формирования исследовательской компетентности будущих педагогов // Человек и образование. 2025. № 1. С. 127–142.

## REFERENCES

1. Krivykh, S.V. (2025) *Reflexive education: a monograph*. SPb.: Publishing and Polygraphic Association of Higher Educational Institutions. (In Russ.)
2. Shchedrovitsky, G.P. (2004–2005) *Organizational and activity game: collection of texts*. Moscow: Heritage of MMK. (In Russ.)
3. Shchedrovitsky, G.P. (2019) *Organizational and activity game as a "cell" of the extended order of thinking*. Available at: <https://shchedrovitskiy.com/organizacionno-deyatelnostnaya-igra/> (Accessed: 07 October 2025). (In Russ.)
4. Stepanov, S.Yu. and Semenov, I.N. (1985) Psychology of reflection: problems and research. In: *Questions of Psychology*, no. 3, pp. 31–40. (In Russ.)
5. Semenov, I.N. and Stepanov, S.Y. (1983) The problem of the subject and method of psychological study of reflection. *A study of the problems of the psychology of creativity*. Moscow, 154–182. (In Russ.)
6. Kohlberg, L. (1981) *Essays on moral development*. Harper and Row. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/247808076\\_Lawrence\\_Kohlberg\\_Essays\\_on\\_Moral\\_Development\\_Volume\\_1\\_Book\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/247808076_Lawrence_Kohlberg_Essays_on_Moral_Development_Volume_1_Book_Review) (Accessed: 17 October 2025).
7. Shchurkova, N.E. (1997) *Education: a new perspective from a cultural perspective (For the directors and deputy directors of the school. for studies and education. work)*. Moscow: OTS "Pedagogical search". (In Russ.)
8. Dewey, D. (2021) *Psychology and pedagogy of thinking* Moscow: Yurait Publishing House. (In Russ.)
9. Yakimanskaya, I.S. (1996). *Personality-oriented learning in a modern school*. Moscow: Publishing house "September". (In Russ.)
10. Habermas, Yu. (2001) *Moral consciousness and communicative action*. St. Petersburg: Nauka. (In Russ.)
11. Kulyutkin, Yu. N., Sukhobskaya, G.S. et al (1981) *Modeling of pedagogical situations: Problems of improving the quality and efficiency of teachers' general pedagogical training*. (In Russ.)
12. Pevzner, M. N., Timofeev, K. A., Petryakov, P. A. (2025) Innovative technologies for the formation of research competence of future teachers. In: *Man and Education*, no. 1, 127–142. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Кривых Сергей Викторович – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург  
ORCID: 0000-0002-0495-6275; e-mail: [krivih71@yandex.ru](mailto:krivih71@yandex.ru)

## INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Sergei Viktorovich Krivykh – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg  
ORCID: 0000-0002-0495-6275; e-mail: [krivih71@yandex.ru](mailto:krivih71@yandex.ru)

Научная статья  
УДК 37.015.3  
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-156-164

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ

Ковалёв П. А.

Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация  
pavelkovalev0611@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0898-8434>

Статья поступила в редакцию 06.11.2025  
Одобрена после рецензирования 17.11.2025  
Принята к публикации 22.11.2025

**Аннотация.** В статье анализируется феномен психологической безопасности детей в детских оздоровительных лагерях. При проведении исследования были использованы теоретические и эмпирические методы. Целью настоящей публикации является представление основных направлений работы по обеспечению психологической безопасности детей в детском лагере. В связи с тем, что, пребывая там ребёнок полностью выпадает из семейного окружения, проблема обеспечения психологической безопасности приобретает особое значение. Для решения рассматриваемой проблемы предлагается создать в лагере единую инфраструктуру обеспечения психологической безопасности, включающую в себя: развивающие и воспитательные программы для детей, а также специальные программы, способствующие формированию и развитию у них социальных навыков; а также подготовку квалифицированных работников детского лагеря путём периодического повышения квалификации и профессиональной переподготовки; взаимодействие с родителями посредством организации постоянной обратной связи через родительский комитет детского лагеря; комфортную физическую среду за счёт рациональной организации лагерного пространства, мониторинг психологического состояния детей.

**Ключевые слова:** воспитание, детский оздоровительный лагерь, деятельность вожатых, инфраструктура обеспечения психологической безопасности детей, образование, психологическая безопасность.

**Финансирование:** Работа выполнена в рамках реализации государственного задания в соответствии с приказом Минпросвещения России от 03.09.2025 г. N 645 «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 установлению объёма их финансового обеспечения на 2025 год» Федеральным государственным образовательным автономным учреждением высшего образования «Государственный университет просвещения».

**Для цитирования:** Ковалёв П. А. Психологическая безопасность детей в детских оздоровительных лагерях // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.156-164. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-156-164>

Original article

## PSYCHOLOGICAL SAFETY OF CHILDREN IN CHILDREN'S HEALTH CAMPS

P. Kovalev

State University of Education, Moscow, Russian Federation

pavelkovalev0611@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0898-8434>

The article was submitted on 06,11.2025

Approved after review on 17,11.2025

Accepted for publication on 22,11.2025

**Abstract.** This article analyzes the issue of psychological safety for children in children's health camps. The study utilized theoretical (analysis, synthesis, abstraction, modeling) and empirical (questionnaires, observation, interviews, document analysis) methods. The purpose of this publication is to develop a model for a unified psychological safety infrastructure for children in children's camps. Given that children are completely separated from their family environment during camp, the issue of ensuring psychological safety takes on particular significance. To address this issue, a unified infrastructure for psychological safety should be created in the camp, including developmental and educational programs that are interesting for children, as well as special programs that contribute to the formation and development of their social skills, training of qualified children's camp staff through periodic professional development and retraining, interaction with parents by organizing ongoing feedback through the parents' committee of the children's camp, a comfortable physical environment due to the rational organization of the camp space, and monitoring of the psychological state of children.

**Keywords:** upbringing, children's health camp, counselor activities, infrastructure for ensuring children's psychological safety, education, psychological safety.

**Financing:** The work was carried out within the framework of the state assignment in accordance with the order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated September 3, 2025 № 645 "On the inclusion in state assignments for 2025 and for the planning period of 2026 and 2027 for institutions subordinate to the Ministry of Education of the Russian Federation of work on conducting applied and fundamental scientific research and establishing the volume of their financial support for 2025" by the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "State University of Education".

**For citation:** Kovalev, P. A. (2025) Psychological safety of children in children's health camps. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 156–164 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-156-164>

### Введение

Психологическая безопасность детей в детских оздоровительных лагерях представляет собой не только ключевое условие успешной организации их отдыха, но и важный фактор всестороннего развития. В последние годы наблюдается устойчивый рост интереса к вопросам психического здоровья и безопасности детей во время их пребывания в учреждениях подобного типа. Важность этой темы обусловлена множеством факторов, среди которых из-

менение социальной среды, повышенные требования к образовательным и оздоровительным процессам, а также возрастные особенности детей.

Одной из проблем, влияющих на психологическую безопасность детей, является создание условий их пребывания в лагере. Это касается как физической среды, так и социальной. Неблагоприятные условия могут способствовать формированию тревожности, стресса и, как следствие, психосоматических расстройств, что от-

рицательно сказывается на здоровье, самооценке и способности детей к обучению и социальному взаимодействию. Например, недостаток внимания со стороны воспитателей, эмоциональная холодность, а также конфликты между детьми могут вызывать ощущение изоляции и низкой социальной значимости, и, как следствие, привести к сильным внутренним переживаниям и снизить уровень психоэмоционального благополучия ребёнка.

Важно отметить, что в оздоровительных лагерях дети часто сталкиваются с условиями, далёкими от привычного домашнего окружения. Это может включать в себя как положительные, так и отрицательные стороны. Положительные изменения в окружении могут способствовать расширению кругозора, развитию адаптации и формированию новых социальных навыков. Однако отметим и возможность негативных изменений, связанных с риском возникновения стресса, так как ребёнок, лишённый привычной опеки и контроля со стороны родителей, может быть дезориентирован в новой среде.

Для эффективной оценки психологической безопасности детей в оздоровительных лагерях важно учитывать влияние различных факторов, к которым можно отнести социально-психологическую атмосферу, социальную динамику группы, культурные особенности и традиции, характерные для данного учреждения. Изучение этих факторов позволит организовать пространство таким образом, чтобы минимизировать стрессовые ситуации и в целом снизить эмоциональную нагрузку на несовершеннолетнего. Анализ психологической среды и её аспектов определяет пути и возможности организации мероприятий и подготовки программ, влияющих на гармоничное развитие детей и снижающих риски для их психического здоровья.

### Методы исследования

В исследовании были использованы следующие методы: анкетирование, наблюдение, интервью и анализ документов.

Анкетирование даёт возможность собрать большой объём информации о психологическом состоянии детей с точки зрения их комфорта в лагере, взаимодействия со сверстниками, вожатыми и воспитателями. Наблюдение позволило изучить поведение детей в естественной среде: их прямые взаимодействия, общую атмосферу, наличие конфликтов и способы их разрешения, взаимодействие с вожатыми и воспитателями. Также было проведено интервью с воспитателями, вожатыми и руководством лагеря для того, чтобы услышать их мнение о том, как структура лагеря и организация его работы могут повлиять на психологическую безопасность детей.

Анализ документации лагеря (отчёты за период, отчёты о проведённых мероприятиях, результаты предыдущих исследований и программ по созданию и поддержке психологической безопасности) был проведён с целью оценить, какие педагогические практики используются в лагере, какие результаты достигнуты и где существуют проблемы в организации процесса.

### Обзор литературы

Проблема психологической безопасности детей рассматривалась в отечественных источниках в разных аспектах, в частности, в контексте взаимодействия психологической и физической безопасности [1], правовых основ [2], а также обеспечение в условиях семьи и образовательной организации [3].

Не раз отечественные исследователи обращались к проблеме обеспечения психологической безопасности детей в детском оздоровительном лагере. Курносова М. Г. определяет психологическую безопасность как «стабильное развитие и взаимосвязанное функционирование ребёнка с окружающей средой, включающее в себя умение защититься от разного вида угроз и умение создавать психологически безопасные отношения» [4, с. 152]. В анализируемом феномене автор выделяет два элемента: психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности.

Первое определяется как «свободная от проявлений психологического насилия обстановка, способствующая удовлетворению основных потребностей ребёнка в личностном общении со сверстниками и со взрослыми, и обеспечивающая психологическую защищённость участников смены», а второе – как «сопротивляемость деструктивным воздействиям, проявляющаяся в переживании защищённости в конкретной ситуации, которая может возникнуть в лагерной смене» [4, с. 153]. Автор обращается к проблеме структуры психологической безопасности воспитательной среды лагеря, а также психологических опасностей в детском лагере. К последним было отнесено «неудовлетворение важной базовой потребности в личностно-доверительном общении всех участников взаимодействия», «склонность к деструктивному поведению, негативное отношение к лагерю и нарушения психического и физического здоровья» [4, с. 154].

Значительное внимание уделяется процессу адаптации как основе для формирования психологического комфорта, на который в свою очередь влияют деятельность педагогического коллектива и особенности взаимоотношений в детском коллективе. Кулаченко М. П., анализируя психологическую безопасность детей в детском лагере, обращается к проблематике эмоционального благополучия и психологического климата в детском коллективе [5]. Овчинникова Л. А. и Декман И. Е. в процессе анализа психологического сопровождения детей в вожатской деятельности отмечают, что «отдельным направлением психологического сопровождения вожатской деятельности ...является обеспечение психологической безопасности воспитательного процесса» [6, с. 367]. Авторы предлагают своё понимание структуры рассматриваемого феномена, но сводится она к психологической модели идеального педагога. Далее они анализируют следующие направления психологического сопровождения детей в летнем оздоровительном лагере: «конфликты в системе взаимоотношений «вос-

питанник-воспитанник», «конфликты в системе взаимоотношений «вожатый-воспитанник», «наличие детей с различными видами эмоционального неблагополучия (аддикция, расстройство характера, невротические расстройства)», «наличие детей с ограниченными возможностями здоровья» [6, с. 368]. Всё вышперечисленное самым тесным образом связано с обеспечением психологической безопасности детей в детском лагере. Особое внимание в исследовании авторов было обращено на деятельность вожатого, что безусловно важно.

Царегородцева Е. А. обращает внимание на то, что «психолого-педагогическое сопровождение в условиях загородного летнего лагеря предполагает обеспечение базовых потребностей детей и подростков, а также социальной и психологической безопасности, удовлетворение социальных и познавательных интересов школьника, оперативную помощь воспитанникам в решении индивидуальных проблем, связанных с пребыванием в непривычных условиях лагеря, принятием режима и правил поведения в новой социальной среде, межличностной коммуникацией со сверстниками, формирование готовности быть субъектом собственной деятельности» [7, с. 56]. Автор строит своё исследование на теории А. Маслоу, в том числе в контексте краткого обращения к проблеме психологической безопасности.

Рассмотренные работы показывают наличие внимания отечественной педагогической науки к проблематике психологической безопасности детей в детском оздоровительном лагере, что создаёт базу для дальнейших исследований. Отметим, что в исследовании представляется важным анализ эмоциональных переживаний детей и деятельности педагогического состава, однако этого явно недостаточно для обеспечения психологической безопасности детей. Необходим учёт и других социально-педагогических и психологических факторов, характеризующих среду детского оздоровительного лагеря.

Целью настоящей публикации является создание модели единой инфраструктуры обеспечения психологической безопасности путём анализа практики организации деятельности детского оздоровительного лагеря.

### Результаты исследования

Опрос, проведённый среди 200 детей разного возраста, показал, что 35% опрошенных отмечают наличие чувства тревожности и неуверенности во время пребывания в лагере. При ответе на открытые вопросы многие дети указывали на страх перед конфликтами со сверстниками и недостаток поддержки со стороны взрослых, которые выступают для них в качестве «значимых других». Часто выявляются проблемы межличностных отношений, что указывает на необходимость повышения уровня психологической подготовки и квалификации воспитателей и вожатых детских лагерей [8].

Психолого-педагогическая практика показывает, что конфликты между детьми происходят довольно часто, но немалое их количество остаётся нерешённым, в результате в чего психологическая атмосфера ухудшается и иногда существенно. Многие дети не ощущают должной поддержки со стороны работников лагеря, что существенно влияет на уровень их психологической безопасности. Наблюдения также демонстрируют, что в некоторых ситуациях воспитатели и вожатые не всегда успевают вовремя вмешаться в конфликты, что усугубляет проблемы, с которыми сталкиваются воспитанники.

Важным представляется наличие программы работы детского оздоровительного лагеря, направленной на развитие социальных навыков детей и управление конфликтными ситуациями. Детские лагеря, где планомерно и системно проводятся воспитательные и образовательные мероприятия, демонстрируют значительно более высокий уровень удовлетворённости детей пребыванием в лагере и низкий уровень конфликтов. Однако многие детские оздоровительные лагеря не имеют чётких

программ или планов по обучению детей навыкам социального взаимодействия, что представляет собой проблему, требующую особого внимания со стороны руководства.

Многие воспитатели и вожатые детских оздоровительных лагерей недостаточно подготовлены к работе с детьми. Особенно это касается стрессовых ситуаций. Вожатые обычно отмечают, что часто им просто не хватает времени для индивидуального общения с воспитанниками. Это переводит спонтанно возникающие проблемы в системные. Целесообразным представляется внедрение программ повышения квалификации работников детского оздоровительного лагеря в работу консультационных центров, в том числе по вопросам психологического благополучия детей и методов предотвращения конфликтов.

На основе проведённого анализа можно предложить руководству детского оздоровительного лагеря сосредоточиться на следующих направлениях работы:

**1. Подготовка и реализация программ по обучению детей социальным навыкам** (общения и решения конфликтов). При этом программы не должны носить формальный характер, а отражать реальную деятельность детского лагеря. Периодически их следует пересматривать с учётом как результатов практической деятельности, так и современных достижений психологической и педагогической науки. В этом плане весьма желательным является установление руководством и педагогическим составом детского лагеря постоянных коммуникаций с научным сообществом посредством участия в разнообразных научных мероприятиях с целью совершенствования программы развития детского лагеря.

Эти программы могут быть реализованы в форме специальных тренингов с целью освоения ими способов социальной взаимопомощи, эмпатии и разрешения конфликтных ситуаций, а также в форме ролевых игр, обсуждения реальных ситуаций, групповых заданий, направленных

ных на укрепление социальных связей. В совокупности они будут способствовать улучшению психологического климата в оздоровительных лагерях и развитию социальных навыков детей, которые пригодятся им в будущем. Однако мероприятия по реализации таких программ должны проводиться регулярно и неформально. Только в этом случае можно ожидать получение желаемого эффекта.

Не менее важным представляется проведение различных культурно-массовых мероприятий, которые помогут создать общую позитивную атмосферу и укрепить командный дух среди воспитанников. Вовлечение детей в творчество, спортивные игры и праздники не только отвлечёт их от конфликтов, но и позволит сосредоточиться на положительных эмоциях.

Весьма полезным представляется организация экскурсий с посещением местных достопримечательностей, музеев, библиотек, театров, выставок. Это позволит расширить и усилить образовательный и воспитательный эффект посредством привлечения возможностей музейной, библиотечной и театральной педагогики. Кроме того, это способствует эстетическому, нравственному, патриотическому и гражданскому воспитанию детей. В рамках таких мероприятий можно посещать выставки краеведческих, исторических, литературных, художественных музеев региона расположения лагеря. Довольно часто уникальными являются книжные фонды и коллекции местных библиотек, да и сами библиотеки могут иметь интересную уникальную историю. Полезным является посещение драматических, музыкальных и кукольных театров, так как это способствует знакомству с российской и мировой культурой и театральным искусством. Целесообразным является приглашение в лагерь известных спикеров (например, представителей Всероссийского общества «Знание»), членов поисковых обществ, разнообразных молодёжных патриотических организаций (например, Ассоциации студенческих патриотических клубов «Я

горжусь»), обществ исторической реконструкции и др. Совместное посещение музеев, библиотек, театров, выставок, экскурсионные поездки, участие в культурно-массовых мероприятиях, в том числе патриотических, способствует сплочению, сотрудничеству и повышению уровня психологической безопасности.

Важную роль в процессе обеспечения психологической безопасности играет личный пример работников лагеря, которые должны обладать необходимыми социальными навыками. Плохие межличностные отношения между педагогами, вожатыми, руководителями кружков и администрацией оздоровительного лагеря снижают доверие к ним со стороны воспитанников. Поэтому работа по укреплению командного духа и построению доверительных отношений должна стать одной из приоритетных задач для сотрудников лагеря.

**2. Повышение квалификации педагогов, воспитателей и вожатых детского лагеря.** Особое внимание следует уделять обучению методам работы с детьми, в отдельных вопросах педагогической психологии, управлению конфликтами и эффективной организации педагогического взаимодействия. Воспитатели и вожатые, понимающие основы психологии, педагогики, педагогической психологии, а также владеющие эффективными методами работы с детьми, смогут быстрее реагировать на возникающие конфликты и оказывать воспитанникам необходимую поддержку в сложных ситуациях [9].

Вполне целесообразным представляется участие педагогического состава лагеря в научных и общественных мероприятиях с целью обмена педагогическим опытом. Важно, чтобы воспитатель или вожатый не оказался наедине со своими проблемами, а чувствовал поддержку профессионально-общественного сообщества.

Среди вожатых обычно много студентов педагогического направления подготовки, для которых работа в детском лагере может стать важным этапом про-

фессионального развития. Работа в лагере предоставляет возможность оценить своё желание и способности работать в педагогической сфере. При этом встреча со сложными проблемами (стрессы, взаимонепонимания, физические и психологические перегрузки) может оттолкнуть от профессии даже тех, кто способен работать в этой сфере. Для того чтобы минимизировать подобный эффект, для студентов может быть разработана специальная программа профессионального развития. Эта программа может быть составлена совместно вузом и лагерем, включать не только передачу практических знаний, но теорию психологии и педагогики.

**3. Формирование механизма взаимодействия с родителями,** в частности за счёт создания родительских комитетов [10]. Такая обратная связь позволяет повысить качество воспитательного и образовательного процесса в лагере, улучшить контроль за физическим и психическим здоровьем детей. Это может способствовать использованию индивидуального подхода в работе воспитателей и вожатых детского оздоровительного лагеря.

Стабильная работа родительского комитета требует разработки нормативно-правовой основы его деятельности. В положении о родительском комитете следует чётко отметить его полномочия, состав и процедуру его формирования и вынесения решений. Решения родительского комитета следует документировать и сохранять в архиве детского лагеря, т. к. они представляют значительную ценность для его дальнейшего развития. Следует обратить внимание на важность того, что родительский комитет в организационном и правовом плане должен быть включён в общую систему управления детским лагерем.

**4. Создание комфортной физической среды.** Детские оздоровительные лагеря должны обеспечивать безопасность и уют, создавать пространства для уединения и для совместной работы. Удобное размещение спортивных площадок, правильная пространственная организация лагеря

влияют на взаимодействие между детьми, на их совместный досуг. Комфортные условия проживания напрямую связаны с уровнем удовлетворённости детей пребыванием в лагере, а оборудованные места для отдыха, занятий спортом и творчества могут снижать уровень стресса и тревожности. Данные рекомендации следует внедрять на уровне управленческих структур детского оздоровительного лагеря, сочетая их с существующими практиками.

**5. Проведение регулярных опросов и анкетирования** с целью мониторинга психологического состояния детей. Руководству детского оздоровительного лагеря следует внедрить систему обратной связи, которая позволит детям и их родителям сообщать о любых тревожных ситуациях и переживаниях в реальном времени, что поможет быстро реагировать на возникшие проблемы и проводить необходимые коррективы в процессе работы самого детского лагеря. Материалы для проведения опроса и анкетирования должны разрабатываться с привлечением профессиональных психологов.

Все указанные направления работы по обеспечению психологической безопасности детей должны развиваться и функционировать в единой системе, образуя таким образом единую инфраструктуру обеспечения психологической безопасности детей в детском оздоровительном лагере. Их реализация требует комплексного подхода и активного вовлечения всех участников образовательного процесса.

### Заключение

Проведя анализ проблемы психологической безопасности детей в детских оздоровительных лагерях, можно сделать следующие выводы. В связи с тем, что ребёнок, находясь в лагере, выпадает из семейного окружения, его психологическая безопасность в этот период приобретает особое значение. Перед работниками детского оздоровительного лагеря стоит задача создания единой инфраструктуры обеспечения психологической безопасности, которая

должна включать: разработку специальных программ для детей по формированию и развитию социальных навыков, а также развивающих и воспитательных программ; наличие квалифицированных педагогических работников; стабильное взаимодействие с родителями; комфортную физическую среду; мониторинг психологического состояния детей.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Азиева А. А. Безопасность детей: физическое и психологическое благополучие в контексте современных вызовов // Вестник науки. 2024. № 3. С. 265–271.
2. Горбачёв А. Н., Жолнерова Л. К. Некоторые правовые аспекты обеспечения психологической безопасности детей, нуждающихся в помощи государства // Социальные науки и детство. 2023. Т. 4. № 3. С. 47–58. DOI: 10.17759/ssc.2023040303.
3. Марголина Т. И. Вопросы психологической безопасности детей в семье и школе // Социальная безопасность и защита интересов семьи в условиях новой общественной реальности: Сборник материалов XIV межрегиональной научно-практической конференции, Пермь, 07.01.2022 г. Пермь: Изд. ПГНИУ, 2022. С. 31–36.
4. Курносова М. Г. Психологическая безопасность детей и подростков в условиях детского оздоровительного лагеря / Психологическая безопасность образовательной среды: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 19–20 февраля 2021 г. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2021. С. 151–159.
5. Кулаченко М. П. Психологическая безопасность и эмоциональное благополучие ребёнка в среде детского лагеря // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: Материалы VII Международной научно-практической конференции, Орёл, 09–10 апреля 2020 г.; под ред. А. И. Ахулковой. Орёл: ОГУ им. И. С. Тургенева, 2020. С. 211–214.
6. Овчинникова Л. А., Декман И. Е. Анализ направлений психологического сопровождения детей в вожатской деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 2. С. 365–369. DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0082.
7. Царегородцева Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение в летнем лагере // Педагогическое образование в России. 2017. №5. С. 55–60. DOI: 10.26170/ro17-05-10.
8. Панина С. Е., Никитин А. В., Самыкина Н. Ю. Феномен детского эмоционального выгорания в условиях детского оздоровительного лагеря // Вестник университета. 2022. № 5. С. 227–235. DOI: 10.26425/1816-4277-2022-5-227-235.
9. Кирсанова О. А. Социально-психологические технологии развития социально психологического климата социальных учреждений // Вестник магистратуры. 2022. № 12 – 1. С. 90–91.
10. Бычков М. А. Место родительского комитета в модели государственно-общественного управления общим образованием // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2015. №. 3. С. 29-34. DOI: <https://doi.org/10.12737/13356>.

### REFERENCES

1. Azieva, A. A. (2024) Children's safety: physical and psychological well-being in the context of modern challenges. *Science Bulletin*, no. 3, 265–271. (In Russ.)
2. Gorbachev, A. N. and Zholnerova, L. K. (2023) Some legal aspects of ensuring psychological safety of children in need of state assistance. *Social Sciences and Childhood*, vol. 4, no. 3, 47–58. (In Russ.)
3. Margolina, T. I. (2022) Issues of psychological safety of children in the family and school. *Social security and protection of family interests in the context of the new social reality. Proceedings of XIV interregional scientific and practical conference*, 07 January, 2022. Perm: Publishing House of Perm State National Research University, 31–36. (In Russ.)
4. Kurnosova, M. G. (2021) Psychological safety of children and adolescents in the context of a children's health camp. *Psychological safety of the educational environment. Proceedings of IV scientific and practical conference*, February 19–20, 2021. Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov, 151–159. (In Russ.)
5. Kulachenko, M. P. (2020) Psychological safety and emotional well-being of a child in a children's camp environment. *Psychological and pedagogical support of the educational process: problems, prospects, tech-*

- nologies. Proceedings of VII scientific and practical conference, April 9-10, 2020, Orel: Orel State University named after I. S. Turgenev, pp. 211–214. (In Russ.)*
6. Ovchinnikova, L. A. and Dekman, I. E. (2019) Analysis of the directions of psychological support of children in counselor activities. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 8, no. 2, 365–369. (In Russ.)
  7. Tsaregorodtseva, E. A. (2017) Psychological and pedagogical support in summer camp. In; *Pedagogical Education in Russia*, no. 5, 55–60. (In Russ.)
  8. Panina, S. E., Nikitin and A. V., Samykina, N. Yu. (2022) The phenomenon of children's emotional burn-out in the context of a children's health camp. *University Bulletin*, no. 5, 227–235. (In Russ.)
  9. Kirsanova, O. A. (2022) Social and psychological technologies for the development of the socio-psychological climate of social institutions. In; *Bulletin of the Magistracy*, no. 12-1, 90–91. (In Russ.)
  10. Bychkov, M. A. (2015) The place of the parent committee in the model of state-public management of general education. *Scientific Research and Development. Social and Humanitarian Research and Technology*, no. 3, 29–34. (In Russ.)

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

*Ковалёв Павел Александрович* – декан факультета безопасности жизнедеятельности, кандидат психологических наук, Государственный университет просвещения, Москва  
ORCID: 0000-0002-0898-8434; e-mail: [pavelkovalev0611@gmail.com](mailto:pavelkovalev0611@gmail.com)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

*Pavel Alexandrovich Kovalev* – Dean of the Faculty of Life Safety, Candidate of psychological sciences, State University of Education, Moscow  
ORCID: 0000-0002-0898-8434; e-mail: [pavelkovalev0611@gmail.com](mailto:pavelkovalev0611@gmail.com)

Научная статья  
УДК 37.015.3  
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-165-171

## АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аллахвердиева Л. М.

Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация  
leila26uz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-3186-6294>

Статья поступила в редакцию 06.12.2025  
Одобрена после рецензирования 12.12.2025  
Принята к публикации 13.12.2025

**Аннотация.** Статья посвящена актуальным аспектам проблемы формирования культуры безопасности жизнедеятельности у детей и подростков в современных условиях. Показано, что культура безопасности жизнедеятельности является частью общей культуры человека в современном мире и в процессе социализации детей и подростков, а формирование в их сознании необходимости сохранения жизни является непреходящей общечеловеческой ценностью. Вся совокупность знаний, умений и навыков, характеризующая уровень подготовки в области безопасности жизнедеятельности, формируется у молодых людей именно в системе образования, неразрывной составной частью которой является воспитание. Возникает необходимость в повышении роли воспитательной работы в сфере формирования у молодёжи культуры безопасности жизнедеятельности как важного направления педагогики, причём зачастую она возрастает до уровня основного базового компонента воспитательного процесса. Делается вывод о том, что в современную эпоху – эпоху цифровизации и новых информационных технологий – возникает необходимость поиска новых эффективных средств формирования культуры безопасности жизнедеятельности у молодёжи, а также тиражирование эффективных социальных практик безопасного поведения молодых людей.

**Ключевые слова:** культура, система ценностей, культура безопасности жизнедеятельности, воспитательный процесс, система образования.

**Для цитирования:** Аллахвердиева Л. М. Актуальные аспекты формирования культуры безопасности жизнедеятельности у детей и подростков в современных условиях // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.165–171. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-165-171>

Original article

## ACTUAL ASPECTS OF FORMING CHILDREN AND ADOLESCENTS' LIFE SAFETY CULTURE IN MODERN CONDITIONS

L. Allahverdiyeva

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation  
leila26uz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-3186-6294>

The article was submitted on 06.12.2025

Approved after review on 12.12.2025

Accepted for publication on 13.12.2025

**Abstract.** The article is devoted to the current aspects of the problem of forming a culture of life safety in children and adolescents in modern conditions. It shows that a culture of life safety is part of a person's overall culture in the modern world, and in the process of socialization of children and adolescents, the formation of the need to preserve life in their minds is an enduring universal value. The set of knowledge, skills, and abilities that characterize the level of training in the field of life safety is formed in young people through the education system, which is an integral part of upbringing. There is a need to increase the role of educational work in the formation of a culture of life safety among young people as an important area of pedagogy, and it often rises to the level of the main basic component of the educational process. It is concluded that in the modern era of digitalization and new information technologies, there is a need to find new effective means of forming a culture of life safety among young people, as well as to replicate effective social practices of safe behavior among young people.

**Keywords:** culture, value system, life safety culture, educational process, education system.

**For citation:** Allahverdiyeva, L. M. (2025) Actual aspects of forming children and adolescents' life safety culture in modern conditions. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 165–171 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-165-171>

### Введение

Молодёжь наиболее подвержена влиянию негативных факторов современного общества и особенно остро воспринимает те сложности, с которыми сталкиваются остальные слои общества. Это вызывает необходимость усиления воспитательной работы, нацеленной на понимание сложных процессов развития современного общества, прежде всего в системе образования, в том числе в отношении формирования у детей и подростков культуры безопасности жизнедеятельности [1, с. 5-6].

Актуальность работы в этом направлении с детьми и подростками обусловлена и тем, что современные реалии отличаются ростом числа и масштабов вызовов и угроз социального, природного, техногенного, экологического характера. Возникающие в нашей жизни чрезвычайные ситуации оказывают влияние на жизни современных молодых людей и требуют специальной подготовки.

Помимо этого, с каждым годом непрерывно растёт поток информации, которую необходимо переработать, превратив эту внешнюю информацию в собственные знания, умения и навыки. Самостоятельно

переработать эту информацию, понять и осмыслить существо многих общественных процессов не всегда возможно, и в этом отношении становится особо актуальным формирование у молодёжи культуры безопасности жизнедеятельности в рамках воспитательной работы в системе образования.

Данная проблема актуализируется в ряде исследований отечественных учёных, которые рассматривали её в различных аспектах воспитательной деятельности в системе образования. Так, И.Г. Долинина и А.В. Рыбаков [2] выделяли основные аспекты, характерные для понятий «культура» и «безопасность», рассматривали взаимосвязи между ними; В.В. Леонов и М.В. Шабанова [3] рассматривали культуру безопасности жизнедеятельности как компонент содержания основного общего образования; И.В. Габер [4] поднимала вопросы формирования у школьников навыков безопасного поведения средствами активных методов обучения; Н.Л. Головин [5] обращался к проблеме педагогического опыта использования данного понятия в воспитании и обучении студентов среднего и высшего профессионального образо-

вания; Р.М. Чумичева., И.Э. Куликовская и Т.Н. Поддубная [6] рассматривали данную проблему как необходимое условие деятельности педагогов по формированию опыта безопасного поведения обучающихся. Вместе с тем, несмотря на разнообразные подходы к проблеме формирования культуры безопасности жизнедеятельности у молодых людей, на наш взгляд, необходимо дополнить исследованиями по анализу роли традиционных российских ценностей и их влияния на сознание современной молодёжи в условиях информационного общества, что соответствует общей государственной политике Российской Федерации.<sup>1</sup>

### Результаты исследования

В современных условиях развития российского общества имеющиеся позитивные сдвиги во всех сферах его общественной жизни привели к более глубокому осознанию идеи самоценности человека, формированию позиции рассмотрения сущности человека как цели развития общества, а не как средства в обеспечении общественного прогресса. Такого рода понимание ценности человеческой жизни означает необходимость формирования у людей умений противодействовать различного рода явлениям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью, а также духовной безопасности личности, что является одной из важных задач системы образования и воспитания молодёжи в Российской Федерации. В этом отношении существенное значение приобретает практическое решение комплекса задач по формированию у детей и подростков культуры безопасности в условиях современного общества, когда растёт возможность возникновения рисков и угроз жизни и здоровью молодых людей в различных обстоятельствах и условиях.

Изучению и анализу вопросов формирования культуры безопасного поведения в среде детей и подростков посвящено значительное число научных работ отечественных авторов, которые рассматривали эту проблему в различных аспектах, среди которых центральное место принадлежит проблемам воспитания. Возникает необходимость в повышении роли воспитательной работы в сфере формирования у молодёжи культуры безопасности жизнедеятельности как важного направления педагогики, причём зачастую она возрастает до уровня основного базового компонента воспитательного процесса.

В современном мире существуют сотни определений понятия «культура». Мы определяем культуру как совокупность ценностей, убеждений, обычаев, произведений искусства, норм поведения, традиций, языка, религии, образа жизни и других элементов, которые во многом определяют поведение людей в обществе.

В Большой российской энциклопедии культура определяется как «исторически сложившийся образ жизни людей, который включает в себя ценности и нормы, верования и обряды, знания и умения, обычаи и установления, технику и технологии, способы мышления, деятельности, взаимодействия и коммуникации» и т.д. [7]. Некоторые авторы говорят о том, что культура представляет собой обширный и многообразный комплекс узнаваемых паттернов (шаблонов, образцов) и выражений человеческой жизни, который формируется и передаётся из поколения в поколение. Она охватывает множество аспектов жизни людей, искусства, верований, обычаев, языка, наук, технологий, социальных норм и многие другие аспекты человеческого существования [8].

Из множества определений культуры можно выделить то, что имеет отношение к познавательно-деятельностному аспекту. Именно этот аспект представляет значение и для культуры безопасности жизнедеятельности, который характеризует её как совокупность знаний, умений и навыков, которые помогают человеку предвидеть,

<sup>1</sup> Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Сайт Президента России. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S>

избегать и правильно реагировать на опасные ситуации, обеспечивая защиту себя, окружающих и общества в целом [9].

Подобным образом характеризует культуру безопасности жизнедеятельности и Национальный стандарт Российской Федерации «Культура безопасности жизнедеятельности», определяя её как «составную часть общей культуры, характеризующая уровень подготовки в области безопасности жизнедеятельности и осознанную потребность в соблюдении норм и правил безопасного поведения» [10]. В связи с этим отметим, что эта совокупность знаний, умений и навыков, характеризующую уровень подготовки в области безопасности жизнедеятельности в основном формируется у молодых людей именно в системе образования, неразрывной составной частью которой является воспитание.

Изучение комплекса вопросов, связанных с процессами формирования культуры безопасности жизнедеятельности у детей и подростков, позволило констатировать, что российская образовательная система, отличающаяся наличием серьёзного воспитательного компонента, позволяет не только предоставить необходимые в этом направлении знания, но и сформировать определённые навыки и умения.

Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у молодёжи в процессе получения образования осуществляется в рамках образовательных программ, в первую очередь в процессе изучения учебной дисциплины «Основы безопасности и защиты Родины». Следует особо отметить, что в процессе её изучения в настоящее время возникает ряд актуальных вопросов, связанных с ценностными ориентациями современной молодёжи, а также с влиянием современных информационных технологий на воспитание.

Любая система образования отражает характерные черты развития общества через изменения в своих функциях, содержании образовательных программ, использовании технологий и др. В настоящее время эти изменения во многом связаны с переходом к информационному обществу.

В то же время, наступившая цифровая эпоха расширяет возможности использования информационных технологий как в самой системе образования, так и в сфере безопасности жизнедеятельности, в том числе в рамках формирования и развития культуры безопасности жизнедеятельности [11]. Однако следует иметь в виду, что никакая цифровизация и новейшие информационные технологии не способны сами по себе решать образовательные, а тем более воспитательные задачи.

К примеру, большинство из ключевых концептуальных воззрений на будущее образования в современном мире носит утилитарно-технократический характер, в то время как аксиологический аспект образования либо не учитывается, либо отводится на последний план. В то же время именно этот аспект образования связан с формированием духовности, гуманизма, моделей «образованного человека», защитой его индивидуальности.

Термин «аксиология» (от греч. *axios* – «ценный» + *logos* – «слово, учение») в буквальном переводе означает «слово о ценностях». Аксиология (теория ценностей) – это учение о ценностях, раздел философии. Иначе говоря, аксиология изучает систему ценностных представлений человека (о красоте, благе, справедливости и т. д.), которая влияет на его мировоззрение. [12]. Среди этих ценностей одной из важнейших является ценность человеческой жизни.

В последние десятилетия система традиционных человеческих ценностей подвергается сильной деформации, что проявляется в виде процесса внедрения в сознание человека презрения к общечеловеческим ценностям. Взамен предлагаются так называемые новые ценности, которые некоторые философы называют «псевдоценностями» [13]. И противостоит этому в нашей стране прежде всего деятельность государственных органов РФ, которые в последние годы осуществляют активную политику по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных

ценностей и широкую пропаганду их в среде российской молодёжи.

Сформированный в течение длительного периода образ мышления российских граждан таков, что человек далеко не всегда готов нести ответственность за последствия своих действий и принимаемых решений. Проблема ответственности часто связана с другим феноменом цифровой эпохи – искусственным интеллектом. Становится очевидным фундаментальное различие между человеком и машиной при принятии решений. Краеугольным камнем этого различия является ответственность, которая присуща только людям. Например, искусственный интеллект в медицине не может принять на себя ответственность за здоровье человека, особенно в тех случаях, когда лечение больного связано с факторами риска. И именно на этом примере культура безопасности жизнедеятельности особенно чётко проявляет себя как составная часть общей культуры, характеризующая уровень подготовки человека в области безопасности жизнедеятельности, а также осознанную потребность в соблюдении норм и правил безопасного поведения. Можно сказать, что высокий уровень сформированности культуры безопасности жизнедеятельности является показателем зрелости и развитости общества [14].

Ещё один актуальный аспект формирования культуры безопасности жизнедеятельности состоит в особом отношении молодых людей к ответственности за последствия возможных случайных событий. Некоторые специалисты говорят о том, что в настоящее время можно говорить о переходе от постиндустриального общества к обществу риска [15]. Причём возможные риски могут исходить из разных источников, а культура безопасности включает в себя умение распознавать угрозы, например: от кибератак до экологических катастроф.

При этом также особенно важна подготовка молодых людей к правильному поведению в чрезвычайных ситуациях, которая

включает в себя знание, как эвакуироваться, умение оказывать первую помощь и использование средств для защиты в критических ситуациях. На уровне государства всегда будут обеспечиваться меры по защите населения от глобальных угроз, будь то природные катастрофы, техногенные аварии или террористические акты. Но всё это будет реально осуществимым лишь при соответствующей подготовке молодых людей в рамках системы образования, где и формируется их культура безопасности жизнедеятельности.

### Заключение

Проведённое исследование вопросов формирования культуры безопасности жизнедеятельности у детей и подростков показало, что данная проблема входит в число важнейших компонентов основного общего образования в современных условиях, основной вектор которой ориентирован на адекватное решение приоритетных задач обеспечения личной и национальной безопасности [16]. В то же время, культура безопасности жизнедеятельности во всех случаях формируется из убеждений самих людей, она представляет собой сочетание ценностных установок, мировоззренческих взглядов, традиций, типа поведения и образа жизни [14].

В эпоху цифровизации и бурного развития современных информационных технологий возникает необходимость поиска новых эффективных средств формирования культуры безопасности жизнедеятельности у молодёжи, а также тиражирование эффективных социальных практик безопасного поведения молодых людей, что является одной из актуальных проблем современной педагогической науки и практики. В качестве приоритетного направления работы по формированию культуры безопасности жизнедеятельности у детей и подростков в современных условиях должно стать его включение в основные образовательные программы.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Андрианова А. И., Арцыбашев И. Г., Бедулева М. А. Реализация государственной молодёжной политики в Российской Федерации в условиях современных вызовов и неопределённости: монография. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2022. 210 с.
2. Долинина И.Г., Рыбаков А.В. Историография и актуальность понятия «Культура безопасности жизнедеятельности» // Научное обозрение. Педагогические науки. 2021. № 1. С. 46–51.
3. Леонов В. В., Шабанова М. В. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся в системе основного общего образования (5–7 классы) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 1. С. 110–120. DOI: 10.18384/2310-7219-2023-1-110-120.
4. Габер И.В. Формирование у школьников навыков безопасного поведения средствами активных методов обучения в условиях террористической угрозы // Сетевое издание «Управление развитием образования». 2025. № 35 (3). URL: <https://uronsk.ru/articles2/435/36/formirovanie-u-shkolnikov-navukov-bezopasnogo-povedeniya-sredstvami-aktivnyh> (дата обращения: 29.11.2025).
5. Головин Н.Л. Понятие «культура безопасности», его развитие и анализ // Педагогический журнал. 2021. Т. 11, № 4А. С. 32–47. DOI: 10.34670/AR.2021.14.17.004.
6. Чумичева Р.М., Куликовская И.Э., Поддубная Т.Н. Культура безопасности жизнедеятельности как педагогическая проблема // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2023. Том 15, № 3. С. 99–107. DOI: 10.47370/2078-1024-2023-15-3-99-107.
7. Культура / Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/c/kul-tura-26efdd> (дата обращения: 29.11.2025).
8. Стёпин В.С., Ионин Л.Г. Культура [Электронный ресурс] // Интернет-издание Центра гуманитарных технологий «Гуманитарный портал». URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6859> (дата обращения: 29.11.2025).
9. Жембровский А.П. Безопасность как основа комфортной жизни [Электронный ресурс] // Образовательный портал для учителей «Дом знания». URL: <https://domznaniya.ru/page/bezopasnost-kak-osnova-komfortnoy-jizni-8808878602/> (дата обращения: 29.11.2025).
10. Культура безопасности жизнедеятельности. Общие положения. [Электронный ресурс] // Национальный стандарт Российской Федерации. ГОСТ 22.3.07 2014. URL: [https://adm-fryazino.ru/static/upload/admin/admin2016/GOST\\_kb.pdf](https://adm-fryazino.ru/static/upload/admin/admin2016/GOST_kb.pdf) (дата обращения: 29.11.2025)
11. Рамазанова З.Р., Магомедов Р.В., Минбулатова И.С. Особенности применения информационно-коммуникационных технологий как средства формирования культуры безопасности жизнедеятельности учащихся // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 15. № 3. С. 87–93.
12. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. Москва: Эксмо, 2006. 669 с.
13. Ефимов В.И., Таланов В.М. Общечеловеческие ценности. 2-е изд., испр. Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2011. 252 с.
14. Махутов Н., Балановский В. и др. Информационно-психологическая основа культуры безопасности // Системы безопасности. 2023. № 5. URL: <https://www.secuteck.ru/articles/informacionno-psihologicheskaya-osnova-kultury-bezopasnosti> (дата обращения: 29.11.2025)
15. Корнев Д.А., Ерёмин Р.В. Культура безопасности жизнедеятельности // Автономия личности. Сетевое издание. 2022. № 2. С. 5–11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-bezopasnosti-zhiznedeyatelnosti/viewer> (дата обращения: 29.11.2025)
16. Панина Е.А. Культура безопасности жизнедеятельности: понятие и проблема формирования в условиях образовательных организаций // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2024. Том 16, № 1. С. 57–64.

## REFERENCES

1. Andrianova, A, Artsybashev, A. and Beduleva, M. (2022) *The implementation of state youth policy in the Russian Federation in the context of modern challenges and uncertainties*. Yekaterinburg: Ural University Press. (In Russ.)
2. Dolinina, I. and Rybakov, A. (2021) Historiography and relevance of the concept of "Culture of life safety". *Scientific Review. Pedagogical Sciences*, no. 1, 46–51. (In Russ.)
3. Leonov, V., and Shabanova, M. (2023) Formation of a safety culture for students in the system of basic general education (grades 5–7). *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, no. 1, 110–120. (In Russ.)

4. Gaber, I. (2025) Formation of Safe Behavior Skills in Schoolchildren by Means of Active Learning Methods in the Conditions of a Terrorist Threat. *Network Edition "Management of Education Development"*, no. 35 (3). Available at: <https://uronsk.ru/articles> (Accessed: 29 November 2025). (In Russ.)
5. Golovin, N. L. (2021) The concept of "security culture", its development and analysis. *Pedagogical Journal*, vol. 11, no. 4A, 32–47. (In Russ.)
6. Chumicheva, R., Kulikovskaya, I. and Poddubnaya, T. (2023) Life Safety Culture as a Pedagogical Problem. *Bulletin of Maikop State Technological University*, vol. 15, no. 3, 99–107. (In Russ.)
7. Culture. *Great Russian Encyclopedia*. Available at: <https://bigenc.ru/c/kul-tura-26efdd> (Accessed: 29 November 2025). (In Russ.)
8. Stepin, V. and Ionin L. *Culture*. Available at: <https://gtmarket.ru/concepts/6859> (Accessed: 29 November 2025). (In Russ.)
9. Zhembrovsky, A. *Safety as the Basis of a Comfortable Life*. Available at: <https://domznaniya.ru/page/bezopasnost-kak-osnova-komfortnoy-jizni-8808878602/> (Accessed: 29 November 2025). (In Russ.)
10. *National Standard of the Russian Federation. GOST 22.3.07 2014. Culture of Life Safety. General Provisions*. Available at: [https://adm-fryazino.ru/static/upload/admin/admin2016/GOST\\_kb.pdf](https://adm-fryazino.ru/static/upload/admin/admin2016/GOST_kb.pdf) (Accessed: 29 November 2025). (In Russ.)
11. Ramazanova, Z., Magomedov, R. and Minbulatova, I. (2021) Features of the Application of Information and Communication Technologies as a Means of Forming the Culture of Life Safety among Students. *Bulletin of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences*, vol. 15, no. 3, 87–93. (In Russ.)
12. Komlev, N.G. (2006) *Dictionary of Foreign Words*. Moscow: Eksmo. (In Russ.)
13. Efimov, V. and Talanov, V. (2011) *Universal Values*. Novocherkassk: YURGTU (NPI). (In Russ.)
14. Makhutov, N., Balanovsky, V. et al (2023) Information and Psychological Basis of Security Culture. *Security Systems*, no. 5. Available at: <https://www.secuteck.ru/articles/informacionno-psihologicheskaya-osnova-kultury-bezopasnosti> (Accessed: 29 November 2025). (In Russ.)
15. Kornev, D. and Eremin, R. (2022) *Life Safety Culture. Personality Autonomy*. Network Publication, no. 2. 5–11. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-bezopasnosti-zhiznedeyatelnosti/viewer> (Accessed: 29 November 2025). (In Russ.)
16. Panina, E. (2024) Culture of Life Safety: The Concept and the Problem of Formation in Educational Organizations. *Bulletin of Maikop State Technological University*, vol. 16, no. I, 57–64. (In Russ.)

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Аллахвердиева Лейла Мадат кызы – доктор экономических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности и методики обучения Государственного университета просвещения, Москва  
ORCID: 0009-0000-3186-6294; e-mail: [leila26uz@mail.ru](mailto:leila26uz@mail.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Leyla Madat kyzy Allahverdiyeva – Doctor of Economics, Professor of the Department of Life Safety and Teaching Methods, State University of Education, Moscow  
ORCID: 0009-0000-3186-6294; e-mail: [leila26uz@mail.ru](mailto:leila26uz@mail.ru)

Научная статья

УДК 377

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-172-178

## СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА

Моштаков А. А.

Гатчинский государственный университет, Ленинградская область, Российская Федерация  
zxc5v67@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1839-6771>

Статья поступила в редакцию 19.11.2025  
Одобрена после рецензирования 11.12.2025  
Принята к публикации 12.12.2025

**Аннотация.** В статье представлен анализ категории «педагогическое сопровождение» как системообразующего понятия в условиях современного производственно-образовательного кластера. Сопровождение рассматривается как целостная педагогическая система, обеспечивающая синергию личностного и профессионального становления специалиста через создание специально организованной кластерно-образовательной среды. На основе историко-педагогического анализа выделены пять этапов эволюции понятия, раскрыты его сущностные характеристики: процессуальность, пролонгированность, рефлексивность, индивидуализация, ресурсность, диалогичность, контекстность, аксиологичность. Сформулированы принципы организации сопровождения в кластере: опережающей реакции, ресурсной достаточности и сетевого взаимодействия. Описана специфика сопровождения в кластерной среде, включающая многосубъектность, поликонтекстность, практикоориентированность, научно-исследовательскую и инновационную направленность. Разработана система критериев и показателей эффективности сопровождения, охватывающая профессиональную компетентность, личностную зрелость, социальную адаптивность, профессиональную идентичность, инновационный потенциал и карьерную мобильность. Результаты исследования создают методологическую основу для проектирования концептуальной модели сопровождения, адекватной вызовам современной инновационной экономики.

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, профессионально-личностное развитие, производственно-исследовательский кластер, образовательная среда, принципы сопровождения, критерии эффективности, сетевое взаимодействие, индивидуализация образования.

**Для цитирования:** Моштаков А. А. Сопровождение как педагогический механизм профессионально-личностного развития специалиста в условиях производственно-образовательного кластера // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.172–178. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-172-178>

Original article

## SUPPORT AS A PEDAGOGICAL MECHANISM FOR THE PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF A SPECIALIST IN THE CONDITIONS OF AN INDUSTRIAL AND EDUCATIONAL CLUSTER

A. Moshtakov

Gatchina State University, Leningrad region, Russian Federation  
zxc5v67@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1839-6771>

© CC BY Моштаков А. А., 2025.

The article was submitted on 19.11.2025

Approved after review on 11.12.2025

Accepted for publication on 12.12.2025

**Abstract.** The article presents a theoretical and methodological analysis of the category of "pedagogical accompaniment" as a system-forming concept of the modern educational paradigm in the context of a production and research cluster. Accompaniment is considered as an integral pedagogical system that ensures the synergy of personal and professional development of a specialist through the creation of a specially organized educational environment. Based on a historical and pedagogical analysis, five stages of the evolution of the concept are identified, its essential characteristics are revealed: processuality, prolongation, reflexivity, individualization, resourcefulness, dialogicity, contextuality, axiologicality. The principles of organizing accompaniment in a cluster are formulated: anticipatory response, resource sufficiency and network interaction. The specifics of accompaniment in a cluster environment are described, including multi-subjectivity, poly-contextuality, practice-oriented approach, research and innovation orientation. A system of criteria and indicators for the effectiveness of accompaniment has been developed, covering professional competence, personal maturity, social adaptability, professional identity, innovative potential and career mobility. The results of the study create a methodological basis for designing a conceptual model of accompaniment that is adequate to the challenges of the modern innovation economy.

**Keywords:** pedagogical accompaniment, professional and personal development, production and research cluster, educational environment, principles of accompaniment, effectiveness criteria, network interaction, individualization of education.

**For citation:** Moshtakov, A. A. (2025) Support as a pedagogical mechanism for the professional and personal development of a specialist in the conditions of an industrial and educational cluster. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 172–178 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-172-178>

### Введение

Современная образовательная парадигма, как отмечает А. Г. Асмолов, переживает переход «от педагогики насилия к педагогике достоинства, от культуры полезности – к культуре достоинства» [1]. В этом контексте сопровождение становится ключевым механизмом, обеспечивающим не просто передачу знаний и формирование навыков, но и создание условий для раскрытия человеческого потенциала, для становления субъектности будущего специалиста. Как подчёркивает В. И. Слободчиков, образование есть «специфически человеческий способ самоизменения, самопорождения, самозидания» [2], и именно сопровождение призвано создать педагогические условия для этого процесса в профессиональной сфере. Теоретико-методологический анализ проблемы сопровождения профессионально-личностного развития в условиях производственно-исследовательского кластера требует фундаментального раскрытия данной категории как системо-

образующего понятия. В нашем исследовании сопровождение понимается не как вспомогательная функция, а как целостная педагогическая система, обеспечивающая синергию личностного и профессионального становления специалиста в условиях сетевого взаимодействия. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью переосмысления традиционных подходов к профессиональному образованию в условиях формирования инновационной экономики, где на первый план выходит способность специалиста к непрерывному обучению и саморазвитию в быстро меняющейся среде [3]. Особую значимость приобретает интеграция субъектов образования, науки и производства в рамках кластерного подхода, что требует разработки новых моделей педагогического сопровождения [4].

### Методы исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составили системный, деятельностный и кластерный подходы. Для

решения поставленных задач были использованы следующие методы: теоретический анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; историко-педагогический анализ, позволивший реконструировать генезис и этапы эволюции понятия «педагогическое сопровождение»; моделирование для проектирования принципов и критериев эффективности сопровождения в кластерной среде; сравнительный анализ существующих моделей сопровождения в профессиональном образовании. Также применялся метод экспертной оценки для валидации разработанной системы критериев. Эмпирическая база исследования включала анализ документов (федеральные нормативные акты, локальные акты образовательных организаций), а также обобщение опыта реализации сетевых и кластерных проектов в системе среднего профессионального образования Ленинградской области.

### Результаты исследования и их обсуждение

*Генезис и эволюция понятия «сопровождение».* Историко-педагогический анализ позволил выделить пять основных этапов становления данной категории в отечественной педагогике.

Первый этап (конец 1980-х – 1990-е годы) характеризовался психологизацией понятия, его связью с поддержкой и коррекцией, ориентацией на работу с девиациями [5].

Второй этап (начало 2000-х) ознаменовался педагогизацией и интеграцией сопровождения в образовательный процесс как компонента, направленного на создание условий для полноценного развития личности, преодоление трудностей обучения [6].

Третий этап (2005–2010 гг.) отмечен разработкой системных, междисциплинарных моделей сопровождения, учитывающих многофакторность образовательного процесса [7].

Четвёртый этап (2010–2015 гг.) связан с переходом к парадигме тьюторства, менторства и компетентностному подходу, где

сопровождение понимается как процесс создания условий для осознанного выбора и самоопределения [8].

Пятый, современный этап (с 2015 г.) характеризуется цифровой трансформацией и интеграцией сопровождения в сетевые образовательные среды, что актуализирует кластерные формы организации и требует проактивного, опережающего характера деятельности [4; 9].

Проведённый анализ позволяет утверждать, что в отличие от поддержки, которая носит ситуативный, реактивный характер, сопровождение представляет собой непрерывный проактивный процесс, основанный на партнёрстве и направленный на раскрытие потенциала личности в контексте её профессионального становления.

Исследование позволило выявить и обосновать системообразующие характеристики сопровождения, которые приобретают специфическое звучание в контексте производственно-исследовательского кластера.

*Процессуальность* проявляется в непрерывном, динамическом характере сопровождения, имеющем чёткие взаимосвязанные этапы: диагностический (выявление потребностей, ресурсов и дефицитов), проектировочный (разработка индивидуальной траектории), реализационный (непосредственная деятельность по сопровождению) и рефлексивный (анализ результатов и коррекция). В кластере этот процесс усложняется за счёт необходимости координации действий множества субъектов и объектов.

*Пролонгированность* выражается в осуществлении сопровождения на всех этапах профессионального жизненного цикла специалиста – от профессионального самоопределения и обучения до профессиональной зрелости, переподготовки и карьерного роста внутри кластера. Это соответствует идее непрерывного образования.

*Рефлексивность* предполагает постоянный самоанализ и коррекцию траектории развития как со стороны сопровождаемого, так и со стороны сопровождающего

(тьютора, наставника, методиста). В кластерной среде рефлексия распространяется и на уровень взаимодействия организаций, требуя анализа эффективности сетевых связей.

*Индивидуализация* основана на глубоком учёте личностных особенностей, профессиональных запросов, карьерных устремлений и жизненных обстоятельств каждого специалиста. Кластерный подход, обладая значительными ресурсами, позволяет реализовать персонализированные образовательные маршруты с привлечением различных площадок (колледж, предприятие, исследовательская лаборатория).

*Ресурсность* направлена на актуализацию внутренних потенциалов личности и обеспечение систематического доступа к внешним ресурсам профессионального развития. Кластер выступает как концентрированное ресурсное поле, объединяющее образовательный, научный, производственный и социальный капитал.

*Диалогичность* выражается в ориентации на субъект-субъектное взаимодействие, партнёрские отношения и совместный поиск решений. В условиях кластера диалог выходит на межорганизационный уровень, становясь основой сетевой культуры взаимодействия.

*Контекстность* проявляется в обязательном учёте конкретных условий профессиональной деятельности, организационной культуры предприятий-партнеров, региональных социально-экономических факторов и технологических трендов, определяющих развитие кластера.

*Аксиологичность* выражается в ориентации на формирование профессиональных ценностей и смыслов, этических норм, корпоративной культуры кластера, что способствует становлению профессиональной идентичности специалиста.

На основе теоретического анализа и обобщения практического опыта реализации кластерных инициатив [10; 11] сформулирована система принципов, определяющих логику построения системы сопровождения:

– *Принцип опережающей реакции.* Сопровождение в инновационной среде кластера должно не столько реагировать на возникшие проблемы, сколько предвосхищать возможные трудности и проактивно создавать условия для их преодоления. Это предполагает мониторинг технологических трендов, прогнозирование потребностей в компетенциях и заблаговременную адаптацию образовательных программ.

– *Принцип ресурсной достаточности.* Эффективное сопровождение возможно только при обеспечении доступности и координации всех необходимых ресурсов кластера: учебно-лабораторной базы образовательных организаций, высокотехнологического оборудования предприятий, экспертного потенциала научных центров, финансовых инструментов. Реализуется через создание единого информационного ресурсного пространства кластера (базы данных, цифровые платформы).

– *Принцип сетевого взаимодействия.* Использование синергетического потенциала всех субъектов кластера невозможно без создания устойчивых горизонтальных связей и механизмов координации. Реализация принципа включает: создание координационных советов с участием всех стейкхолдеров; формирование междисциплинарных проектных групп для решения конкретных задач; организацию стажировочных площадок на предприятиях; разработку и реализацию совместных образовательных программ; формирование единого информационно-образовательного пространства, обеспечивающего прозрачность и доступность информации для всех участников [12].

*Специфика и критерии эффективности сопровождения в кластере.* Производственно-исследовательский кластер как сложная, поликонтекстная среда накладывает специфический отпечаток на процесс сопровождения. Его отличительными чертами являются: многосубъектность (взаимодействие обучающихся, педагогов, наставников с производства, учёных, управленцев); поликонтекст-

ность (учёт образовательного, производственного, научно-исследовательского, социально-экономического контекстов); практико-ориентированность (доминирование деятельностного подхода, решение реальных производственных задач); научно-исследовательская и инновационная направленность (интеграция образования, науки и производства, акцент на разработку и внедрение новшеств); сетевой характер взаимодействия (горизонтальные связи, распределенность ресурсов и ответственности); динамичность (быстрая адаптация к изменениям); ресурсоемкость и социальная ответственность перед регионом.

В связи с этой спецификой разработана система критериев и сопряжённых с ними показателей эффективности педагогического сопровождения, охватывающая комплексный результат развития специалиста:

- **Профессиональная компетентность:** владение актуальными профессиональными знаниями и технологиями; способность решать комплексные производственные задачи; сформированность гибких навыков (коммуникация, работа в команде).
- **Личностная зрелость:** развитая способность к рефлексии и самоанализу; высокая уровень ответственности и инициативности; сформированность профессионально значимых ценностных ориентаций.
- **Социальная адаптивность:** успешная интеграция в профессиональное сообщество кластера; способность к эффективному межличностному и деловому взаимодействию в сетевой среде.
- **Профессиональная идентичность:** чёткое осознание своей принадлежности к профессии и к конкретному кластеру как инновационному сообществу; принятие его корпоративных норм и ценностей.
- **Инновационный потенциал:** готовность и способность к генерации, критической оценке и внедрению новых идей, технологий, методов работы.
- **Карьерная мобильность:** способность к планированию и реализации профессионального роста, готовность к освоению

новых ролей и функций в рамках кластера, в том числе в условиях его трансформации.

Интеграция выявленных характеристик, принципов и критериев позволяет спроектировать концептуальную модель педагогического сопровождения. Модель имеет трехуровневую архитектуру:

– *Макроуровень* (стратегический).

Включает нормативно-правовое и ресурсное обеспечение сопровождения на федеральном и региональном уровнях (разработка программ развития образования, создание нормативной базы сетевого взаимодействия, формирование механизмов финансирования).

– *Мезоуровень* (организационно-педагогический). Обеспечивает создание организационных условий и непосредственную координацию сетевого взаимодействия. Включает: проектирование и реализацию совместных образовательных программ; организацию стажировок и практик; проведение совместных научно-практических мероприятий; работу методических объединений с участием педагогов и производственников. Субъекты: администрации образовательных организаций и предприятий, методические службы, центры карьеры.

– *Микроуровень* (субъект-субъектный). Уровень непосредственного взаимодействия сопровождающего (тьютора, наставника, руководителя проекта) и сопровождаемого (обучающегося, молодого специалиста). Здесь реализуется индивидуальная образовательная траектория, осуществляется педагогическая поддержка, рефлексия и коррекция деятельности.

Цифровая платформа кластера выступает сквозным интегратором всех трёх уровней, обеспечивая: персонализацию образовательных траекторий через электронное портфолио; мониторинг развития компетенций с помощью цифровых инструментов диагностики; удалённый доступ к ресурсам и экспертам; поддержку сетевой коммуникации и взаимодействия между всеми участниками [13]. Важным элементом модели является система обратной связи и оценки, построенная на

разработанных критериях, позволяющая не только констатировать результат, но и управлять процессом сопровождения в режиме реального времени.

### Заключение

Проведённое исследование позволяет утверждать, что педагогическое сопровождение в условиях производственно-исследовательского кластера эволюционирует от вспомогательной, часто ситуативной функции к целостной, системообразующей деятельности, являющейся катализатором синергии образования, науки и производства. Выявленные существенные характеристики (процессуальность, пролонгированность, рефлексивность, индивидуализация, ресурсность, диалогичность, контекстность, аксиологичность), сформулированные принципы (опережающей реакции, ресурсной достаточности, сетевого взаимодействия) и комплексные критерии эффективности, что формирует прочный теоретико-методологический каркас для построения адекватных практико-ориентированных моделей.

Представленная трехуровневая модель, интегрирующая ресурсы кластера и построенная на идеях персонализации, проактивности и сетевой коллаборации, направлена на достижение синергетического

эффекта в профессионально-личностном развитии специалиста. Её внедрение способствует не только повышению качества и конкурентоспособности подготовки кадров, отвечающих вызовам инновационной экономики, но и укреплению связей внутри кластера, активизации его научно-исследовательского и производственного потенциала, что в конечном итоге работает на социально-экономическое развитие региона.

Перспективы дальнейших исследований видятся в нескольких направлениях: во-первых, детализация технологий и методик сопровождения для различных учебных и профессиональных групп (педагоги, студенты, учащиеся ИТ-специалисты и др.) с учётом отраслевой специфики кластеров; во-вторых, разработка и апробация комплексного диагностического инструментария (включая цифровые сервисы) для динамической оценки эффективности сопровождения по предложенным критериям; в-третьих, изучение роли тьютора/наставника в сетевой среде кластера и разработка моделей их подготовки. Актуальным остаётся также вопрос нормативно-правового закрепления и финансирования механизмов сетевого взаимодействия в рамках кластеров как на федеральном, так и на региональном уровне.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Асмолов А. Г. Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность // Магистр. 1995. № 1. С. 12–18.
2. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. М., 1997. Вып. 7. С. 177–184.
3. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. и др. Ключевые аспекты развития среднего профессионального образования: монография. М.: Издательство «Дело» РАНХиГС, 2023. 342 с.
4. Моштаков А. А. Проектирование образовательных систем развития навыков технологического предпринимательства у студентов // Человек и образование. 2024. № 4. С. 88–94.
5. Казакова Е. И. Педагогическое сопровождение: опыт международного сотрудничества. СПб., 1995. 120 с.
6. Рожков М. И. Теоретические основы педагогического сопровождения // Педагогика. 2003. № 5. С. 15–20.
7. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2006. 210 с.
8. Моштаков А. А. Педагогическое сопровождение как интегративный процесс создания условий для профессионального самоопределения // Непрерывное образование: теория и практика реализации. СПб.: ЛОИРО, 2018. С. 44–51.
9. Резинкина Л. В. Сопровождение непрерывного образования взрослых в муниципальной территории: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2017.

10. Топоровский В. П., Моштаков А. А. Осваиваем идеи кластерного подхода в системе среднего профессионального образования (в вопросах и ответах): учеб.-метод. пособие. СПб.: ЛОИРО, 2019. 60 с.
11. Развитие профессионального образования: новое качество: сб. науч. ст. / под науч. ред. С. В. Тарасова. Гатчина: Изд-во ГИЭФПТ, 2016. 139 с.
12. Панова Н. В., Французова И. В. Сетевое взаимодействие в образовательных организациях: метод. пособие. СПб.: ЛОИРО, 2016. 260 с.
13. Шилова О. Н., Горюнова М. А. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях сетевой распределённой системы повышения квалификации. СПб.: Институт педагогического образования РАО, 2008.
14. Минина В. В. Формирование компетенции профессионального самоконтроля у студентов программ подготовки специалистов среднего звена: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2023.

#### REFERENCES

1. Asmolov, A.G. (1995) *Strategy for the development of variable education: myths and reality*. Magistr, no. 1, 12–18. (In Russ.)
2. Slobodchikov, V.I. (1997) Educational environment: realization of educational goals in the space of culture. *New Values of Education: Cultural Models of Schools*, no. 7, 177–184. (In Russ.)
3. Blinov, V.I., Esenina, E.Yu., Sergeev, I.S. et al. (2023) *Key aspects of the development of secondary vocational education: monograph*. Moscow: Delo RANEPА. (In Russ.)
4. Moshtakov, A.A. (2024) Designing educational systems for developing students' technological entrepreneurship skills. *Man and Education*, no. 4, 88–94. (In Russ.)
5. Kazakova, E.I. (1995) *Pedagogical accompaniment: experience of international cooperation*. Saint Petersburg. (In Russ.)
6. Rozhkov, M.I. (2003) Theoretical foundations of pedagogical accompaniment. In: *Pedagogika*, no. 5, 15–20. (In Russ.)
7. Aleksandrova, E.A. (2006) *Pedagogical accompaniment of high school students in the process of development and implementation of individual educational trajectories*: Ph.D. thesis, Tyumen. (In Russ.)
8. Moshtakov, A.A. (2018) Pedagogical accompaniment as an integrative process of creating conditions for professional self-determination. *Continuing Education: Theory and Practice of Implementation*. Saint Petersburg: LOIRO, pp. 44–51. (In Russ.)
9. Rezinikina, L.V. (2017) *Accompaniment of continuing education for adults in a municipal area*. Abstract of Ph.D. thesis, Veliky Novgorod. (In Russ.)
10. Toporovskiy, V.P. and Moshtakov, A.A. (2019) *Mastering the ideas of the cluster approach in the system of secondary vocational education (in questions and answers): educational manual*. Saint Petersburg: LOIRO. (In Russ.)
11. Tarasov, S.V. (ed.) (2016) *Development of Vocational Education: New Quality: collection of scientific articles*. Gatchina: GIEFPT. (In Russ.)
12. Panova, N.V. and Frantsuzova, I.V. (2016) *Network interaction in educational organizations: methodological manual*. Saint Petersburg: LOIRO. (In Russ.)
13. Shilova, O.N. and Goryunova, M.A. (2008) *Development of professional competence of teachers in the conditions of a network distributed system of advanced training*. SPb: Institute of Pedagogical Education of the Russian Academy of Education. (In Russ.)
14. Minina, V.V. (2023) *Formation of professional self-control competence in students of secondary vocational education programs*. Abstract of Ph.D. thesis, Veliky Novgorod. (In Russ.)

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Моштаков Антон Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент, и.о. ректора Гатчинский государственный университет, Гатчина  
ORCID: 0000-0003-1839-6771; e-mail: zxc5v67@yandex.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Anton Anatolievich Moshtakov – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Acting rector, Gatchina State University, Gatchina  
ORCID: 0000-0003-1839-6771; e-mail: zxc5v67@yandex.ru

Научная статья  
УДК 316.6  
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-179-190

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ДЕВИАНТНОГО ЭСКАПИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Прокопенко Н. М.*

*Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация  
n.m.prokopenko@yandex.ru*

*Статья поступила в редакцию 06.12.2025  
Одобрена после рецензирования 12.12.2025  
Принята к публикации 13.12.2025*

**Аннотация.** Целью исследования является анализ эмпирического материала, характеризующего образовательную среду как фактор девиантного эскапического поведения подростков. Исследование включает теоретический анализ структуры современной отечественной образовательной среды как фактора личностного развития подростка, в частности рассмотрение проблем конструктивной реализации структурных компонентов образовательной среды, стимулирующих девиантное эскапическое поведение подростка. Рассмотрены структурные составляющие образовательной среды с точки зрения их воспитательного воздействия на подростка. Выявлены кризисы подросткового возраста, влияющие на формирование эскапического поведения. Определены факторы образовательной среды, стимулирующие девиантное эскапическое поведение подростков, а также меры по её оптимизации. Результаты исследования служат теоретической основой для разработки практических шагов трансформации компонентов образовательной среды с целью минимизации повреждающего психологического воздействия, запускающего девиантные эскапические практики у подрастающего поколения.

**Ключевые слова:** девиантное поведение, образовательная среда, подростковый период, эскапизм.

**Для цитирования:** Прокопенко Н. М. Образовательная среда как фактор девиантного эскапического поведения подростков // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.179–190. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-179-190>

Original article

## EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF ADOLESCENTS' DEVIANT ESCAPIST BEHAVIOR

*N. Prokopenko*

*State University of Education, Moscow, Russian Federation  
n.m.prokopenko@yandex.ru*

*The article was submitted on 06.12.2025  
Approved after review on 12.12.2025  
Accepted for publication on 13.12.2025*

**Abstract.** The aim of the study was to analyze empirical data characterizing the educational environment as a factor in deviant escapist behavior among adolescents. The question was raised about the need to develop special methods of educational influence. The study includes a theoretical analysis of the structure of the modern domestic educational environment as a factor in adolescent personality development, in particular, consideration of the problems of constructive implementation of structural components of the educational environment that stimulate deviant escapist behavior in adolescents. The structural components of the educational environment are considered from the point of view of their educational impact on adolescents. The crises of adolescence that influence the formation of escapist behavior are identified. The factors of the educational environment that stimulate deviant escapist behavior in adolescents are determined, as well as measures to optimize the educational environment. The results of the study serve as a theoretical basis for the development of practical steps to transform the components of the educational environment in order to minimize the damaging psychological impact that triggers deviant escapist practices in the younger generation.

**Keywords:** deviant behavior, educational environment, adolescence, escapism.

**For citation:** Prokopenko, N. M. (2025) Educational environment as a factor of adolescents' deviant escapist behavior. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 179–190 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-179-190>

### Введение

Человек, являясь социальным существом, развивается и формируется в соответствии с особенностями окружающей его среды, во взаимодействии с определяющими его жизненную траекторию людьми. Важнейшую роль в становлении человека играют такие социальные институты, как семья, детский сад, школа, средние специальные и высшие образовательные учреждения и т.п. Образовательная среда – сложный многоуровневый феномен, включающий в себя не только учебные заведения, но и широкий спектр социально-культурных условий и взаимодействий, формирующих личность подростка [1]. Научение подростка происходит в процессе его активного взаимодействия с образовательной средой. И этот процесс адаптирует его, делая успешным, или дезадаптирует, формируя комплекс неуспешности, что может стать причиной девиантного поведения.

Проблематика изучения образовательной среды не является новой, данному направлению посвящено много работ, направленных на выявление сущности, структуры и содержания данного феномена, в частности работы С. К. Бондыревой, С. И. Иваниловой, В. В. Рубцова, В. И. Панова, И. М. Слободчикова,

Б. Д. Улановской, В. А. Эльконина, В. А. Ясвина и др. Также данный вопрос освещается в зарубежной литературе (А. Бандура, К. Левин, К. Роджерс и др.).

Единого определения образовательной среды на сегодняшний день не существует. В. А. Ясвин даёт определение образовательной среды в рамках психодидактической модели: «образовательная среда представляет собой совокупность целенаправленных влияний и воздействий, исходящих от образовательного учреждения или системы образования в целом» [2, с. 28]. Целью исследования явилось уточнение понятия образовательной среды в контексте её влияния на поведение подростков.

### Структурные компоненты образовательной среды

Среда определяет направление развития личности. Специфические характеристики социального окружения определяют также психологические свойства и процессы каждого человека. Данная закономерность средового воздействия была выявлена и описана в работах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии.

Для ребёнка продолжительное время доминирующей деятельностью является обучение, соответственно, одной из важ-

нейших социальных сред для него выступает образовательная среда, специально организованные процессы обучения и воспитания. Они выступают для ребёнка в качестве источника развития и влияют на практическое применение получаемых знаний и опыта.

В рамках образовательной среды происходит трансляция культурных норм, развитие базовых ценностей, формирование мировоззрения и миропонимания личности, особенностей поведения. Образовательная среда выступает в качестве подсистемы социокультурной среды, включающей совокупность материальных, духовных, социальных условий, обладающих определённой эпохой спецификой и определяющих различные факторы жизнедеятельности человека. В данном контексте образовательная среда является исторически обусловленной совокупностью педагогических условий различного порядка, определяющих качество и характер образования.

В качестве структурных составляющих образовательной среды В. А. Ясвин выделяет технологический, социальный и пространственно-предметный компоненты [2].

*Технологический (информационно-образовательный) компонент* отражает операционные составляющие процесса обучения: образовательные программы; содержание образования; методы, приёмы и средства обучения; методы оценки и контроля; стиль преподавания.

*Социальный (социально-психологический) компонент* является отражением «человеческого фактора» в образовательном процессе, а именно: формы взаимодействия субъектов образовательного процесса; характер отношений между учащимися и педагогами; личностные особенности учащихся; характер распределения ролей; соотношение индивидуального и коллективного в процессе обучения и т.д.

*Пространственно-предметный компонент* включает в себя характеристику материально-предметного оснащения об-

разовательного учреждения: здание, оборудование, учебные материалы.

По мнению С. В. Тарасова, структура образовательной среды состоит из трёх элементов: содержательно-методического, коммуникационно-организационного, пространственно-семантического.

*Содержательно-методический компонент* отражает деятельностное наполнение образовательного процесса: технологии, методы, формы, приёмы обучения; программы обучения; содержание обучения и т.д.

*Коммуникационно-организационный компонент* характеризует специфику межличностного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса: отношения в группах обучающихся; стиль взаимодействия педагогов и учеников; характер коммуникации между педагогами; методы управления, применяемые в образовательном учреждении и т.д.

*Пространственно-семантическая составляющая* является отражением эстетического наполнения образовательного пространства. В данном контексте, по аналогии с пространственно-предметной средой В. А. Ясвина, данный компонент характеризует материальную инфраструктуру образовательного пространства, обладающую определённой спецификой, ориентированной на эстетические потребности аудитории обучающихся определённого возраста [3].

Таким образом, вне зависимости от подхода, различные авторы выделяют три компонента образовательной среды, которые сводятся к деятельностному наполнению образовательного процесса, коммуникациям в процессе реализации обучения; материальной инфраструктуре образовательного пространства.

В контексте рассмотрения подростковых девиаций анализ коммуникационно-организационного или социального компонента образовательной среды имеет наибольшее значение.

Образовательная среда может быть как развивающей, так и выступать в качестве источника депривации. Среда, ограничи-

вающая естественный процесс самореализации ребёнка, является деструктивным фактором, обеспечивающим нарушение личностных и индивидуальных психологических показателей развития (нарушения самооценки, мотивации, социализации и т.д.).

Среда оказывает воздействие на личностное развитие подростка через влияние всех трёх своих составляющих: через деятельностное наполнение образовательного процесса, посредством коммуникаций в процессе реализации обучения, а также через материальную инфраструктуру образовательного пространства. В случае преобладания тенденций депривации в характеристике данных составляющих наблюдается формирование эскапического поведения обучающихся.

#### **Дефиниции девиантного поведения**

Отклонение поведения индивида от общепринятых моральных, нравственных, социальных правил и представлений, несоответствие собственной социальной роли принято называть девиацией. Данной проблеме посвящено множество работ отечественных и зарубежных авторов, работающих в различных научных областях – от философии до криминалистики (Э. Эриксон, Г. И. Шнайдер, А. Адлер, Я. И. Гилинский, В. В. Браиловский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. П. Кащенко, В. Д. Менделевич, Л. Н. Антилогова, Ж. В. Коробанова и др.).

Девиантное поведение может проявлять себя в различных формах – от агрессии, вандализма и бунта до аскетических, эскапических действий, проявляющихся в отстранении или искажении нормальных общепринятых практик социального взаимодействия.

Согласно Л. Н. Антилоговой, девиантное поведение выходит за рамки общественных норм, имеет выраженное отличие от принятых стандартов поведения при определённых социальных ролях, а также может иметь нежелательные последствия для благополучия и здоровья подростка и окружающих его людей, нести угрозу

общественному порядку. Возникновение девиаций автор связывает с неблагоприятным психосоциальным развитием и нарушениями процесса социализации, что приводит к выраженной дезадаптации подростка, испытывающего в связи с этим ряд неблагоприятных последствий [4].

Девиантное поведение связано со стремлением подростков уйти от реальности путём аскетического поведения, нарушения социальных норм, погружения в субкультуру или определённый тренд и т.д. Такого рода поведение выступает в качестве механизма адаптации к напряжённым условиям среды, с которыми сталкивается подрастающее поколение. Важным аспектом является то, что образовательные учреждения, являясь не только средой получения знаний, но и пространством социализации, могут как способствовать, так и препятствовать развитию девиантных тенденций в поведении детей [5]. Большое значение для современной педагогической науки имеет правильное определение причин возникновения девиаций в поведении обучающихся, а также их корректировка.

#### **Определение эскапизма**

Стремление к отречению от реальности, к уходу от социального взаимодействия является одним из вариантов проявления девиантного поведения. На сегодняшний день различные практики избегания реальности получили обобщающее название «эскапизм». Данное понятие является весьма широким и метапредметным. Исследованию данного феномена посвящено множество работ в различных областях наук, в частности, труды Г. Р. Гайгера, Ю. Фу Туана, Е. О. Труфановой, Е. В. Бороды, Д. Г. Литинской, Д. А. Кутузовой. Обобщённое определение эскапизма включает следующие ключевые характеристики данного психосоциального состояния: стремление к преодолению рамок социального окружения, формирование собственного или присвоение сформированного вовне иллюзорного или фантазийного «пространства», проявление тенденций социальной изоляции, нали-

чие виртуальных зависимостей, активная включенность в виртуальную реальность наряду с выраженной пассивностью в реальной жизни, приобщение к эскапическим субкультурам (ролевики, готы, эмо, квадроберы и т.д.).

На сегодняшний день можно выделить два основных подхода к классификации определений эскапизма, критерием выступает модальность индивидуальных и социальных проявлений данного феномена – деструктивный эскапизм и конструктивный эскапизм.

Деструктивность эскапизма впервые была описана Г. Р. Гайгером. Согласно данному подходу, эскапизм фактически является девиантным поведением, поскольку всегда имеет антисоциальный характер, ориентирован на нарушение культурных ценностей, норм морали, традиций или пренебрежение социальными ролями.

Конструктивную природу эскапизма описывают в своих работах Ю. Фу Туан и Е. О. Труфанова. В основе данного феномена, согласно позиции авторов, лежит человеческая природа, творческий потенциал личности, что делает эскапизм естественной практикой творческого личностного развития человека. Реальность в трудах Е. О. Труфановой определяется как однообразная, рутинная, порой угнетающая среда, преобразование которой происходит за счёт расширения границ реальности благодаря «эскапическому сознанию».

В контексте изучения эскапизма как формы подросткового поведения наиболее подходящим является подход, определяющий данный феномен в безоценочной модальности, а именно как механизм психологической защиты, как средство преодоления кризисного периода. Вместе с тем причинами эскапизма можно считать недостатки в работе педагогов и воспитателей, не сумевших заинтересовать подростков реальной жизнью.

Современная традиция определения природы эскапизма была заложена английским писателем Дж. Толкином, заметившим, что погружение в миры волшебных сказок может выступать в качестве

утешения, психологической поддержки и релаксации в кризисные периоды. Данную традицию продолжает Е. В. Борода, отмечающая в своих исследованиях, что «параллельный мир помогает отрефлексировать переживания» [6, с. 600]. Таким образом, для данного исследования ключевой является характеристика эскапизма, выражающаяся в его способности обеспечивать иллюзорный и временный выход из сложных жизненных обстоятельств путём отречения от реальности. Эскапизм в данном контексте представляет собой механизм психологической защиты личности, срабатывающий в условиях неблагоприятного, тяжело переносимого индивидом воздействия сред, компенсировать которое не в состоянии ни педагоги, ни родители.

#### **Новообразования и кризисы подросткового возраста как детерминанта девиантного эскапического поведения**

Подростковый возраст является кризисным периодом физиологического и психологического перехода от детства к взрослости. В переходный период происходит смена ведущей деятельности. Роль ведущей в подростковом возрасте играет социально-значимая деятельность, средством реализации которой служит: учение (Л. И. Божович), общение (Д. Б. Эльконин), общественно-полезный труд (Д. И. Фельдштейн). Исследователи отмечают, что данной период характеризуется рядом новообразований, являющихся сензитивными для формирования эскапического поведения. К сензитивным проявлениям подросткового возраста относятся:

1. Формирование основ гипотетико-рассуждающего (абстрактно-логического) мышления. Данная тенденция определяет склонность подростков к проявлению и защите собственной точки зрения, нередко противоречащей требованиям взрослого мира.

2. Формирование самосознания и рефлексии. Подростки склонны к анализу собственного поведения, мировоззре-

ния и ценностей, а также размышлениям экзистенциального характера (формирование жизненных целей, анализ собственного места в социальной группе и обществе, анализ и оценка поведения других). А. В. Соловьёва отмечает, что подростковый возраст в целом отличается высокой психологической сензитивностью, уязвимостью, восприимчивостью индивида к стимулам окружающей среды. Наделение социального окружения высокой значимостью приводит к чрезмерной зависимости подростка от мнений, взглядов, трендов, циркулирующих в окружающей его среде, что повышает риск психологического травмирования индивида, повышения уровня деструктивности переживаемого социального опыта до невыносимого, что и запускает стремление к «побегу» [7].

3. Появление чувства взрослости. Данный сензитив определяет стремление подростка к освоению «мира взрослых» путём расширения собственных границ дозволенного (нарушение социальных норм, первые взаимодействия с алкоголем, никотином, противоположным полом). Б. Х. Ходжаев отмечает такую характеристику пубертатного возраста, как «пограничность» или маргинальность когнитивной сферы ребёнка. На данном этапе наблюдается кризис, выражающийся в отказе от следования детской (хорошо знакомой, но уже чуждой) модели поведения, стремлении к присвоению взрослых паттернов поведения в условиях несформированной взрослой позиции подростка и активного сопротивления взрослого окружения. В связи с этим у подростков отмечаются такие проблемы, как неопределённость ориентиров, фрустрация, агрессия, отрешённость – «не ребёнок, не взрослый» [8].

4. Острый внутриличностный конфликт. Кризисное переживание трансформации социальной роли, различные нарушения социального взаимодействия неизбежно приводят к вовлечению внутриличностных психологических структур. С.И. Хаирова отмечает, что пережи-

вание данного внутреннего конфликта является необходимым этапом для становления «Я-концепции» подростка, выходящей за пределы транслируемых в семье родительских моделей, взглядов, ценностей [9].

В ситуациях, когда личностное становление подростка протекает в психологически «нездоровой» среде, обеспечивающей развитие низкой самооценки, мотивации избегания неудач, признающей только запускание и наказание в качестве стимулирующих факторов, как правило, наблюдается рост показателей личностной тревоги у подростков. При этом система психологической защиты личности при накоплении избыточного тревожного напряжения неизбежно запустит механизмы сбережения психики, что приведёт к определённым психологическим последствиям, в некоторых случаях – к избеганию реальности – эскапизму.

#### **Проявление сензитивов подросткового возраста в контексте информационно-образовательного компонента образовательной среды**

Склонность подростков к проявлению и защите собственной точки зрения, обусловленная активным развитием гипотетико-рассуждающего мышления, а также рефлексия обостряет значение учёта интересов обучающихся при отборе содержания и методов обучения. Несоответствие информационно-образовательного компонента потребностям, интересам, способностям подростков приводит к снижению мотивации и интереса к обучению. В ситуациях, когда обучающиеся не видят смысла в образовательном процессе, внутренняя мотивация к обучению отсутствует – не сформирована или разрушена, ценность активного продуктивного взаимодействия с участниками образовательного процесса подорвана, подростки могут прибегать к компенсаторным стратегиям, направленным на самореализацию в других, порой деструктивных сферах посредством таких форм поведения, как уход в виртуальный мир или самореализация в асоциальных

группах или течениях, что в свою очередь подпитывает эскапические девиации. По данным исследования А.А. Чермит и В.К. Игнатович, треть подростков общеобразовательной школы имеют низкие показатели познавательного интереса, до 50% обучающихся характеризуются низким уровнем учебной мотивации, до 65% детей демонстрируют преобладание внешних мотивов в мотивационной системе при оценке их отношения к обучению. Таким образом, значительная доля обучающихся на современном этапе демонстрирует безразличие к образовательному процессу, что проявляется в отсутствии интереса и сниженной мотивации, преимущественно поддерживаемой внешним контролем [10].

В условиях перманентного наличия острого внутриличностного конфликта, чрезмерная учебная нагрузка и стресс могут побуждать подростков искать способы облегчения психологического напряжения и физической усталости, избегать учебной деятельности, что также может выражаться в склонности к эскапизму. Ограничение возможностей для творческого самовыражения и самостоятельной деятельности может вызывать у подростков чувство нереализованности. В таких условиях эскапизм становится способом компенсации недостатка ярких эмоций и впечатлений.

Исследование В.Н. Сысоевой показывает, что в среднем 37% подростков, обучающихся в общеобразовательном учреждении, имеют низкий уровень стрессоустойчивости. Более трети обучающихся плохо реагируют на стресс, имеют склонность быстро впадать в тревожность, проявляют симптомы дизадаптации в группе. Также В.Н. Сысоева отмечает высокие показатели социальной тревоги обучающихся (около 48%). Автор указывает на наличие корреляции данного показателя с уровнем самооценки: низкий уровень стрессоустойчивости связан с низкой самооценкой подростков [11]. Таким образом, в числе обучающихся в современном общеобразовательном учреждении есть подростки, обладающие дезадаптивностью

и низкой стрессоустойчивостью, склонные к проявлению социальной тревоги.

Социально-психологический компонент имеет первостепенное значение в личностном развитии детей. Острый внутриличностный конфликт подростка, основанный на нарушениях в коммуникативной сфере в наибольшей степени негативно сказывается на стабильности личности подростка. Основные социальные контакты подростков происходят в образовательной среде. Если данные контакты характеризуются как конфликтные, подросток подвержен буллингу, испытывает недостаточную поддержку со стороны взрослых, тенденция ухода от такой реальности для подростка будет максимально привлекательной. Наличие негативного опыта взаимодействия со сверстниками и педагогами в образовательной среде значительно увеличивает риск проявления девиантного поведения, в частности – эскапизма, поскольку переживание тяжёлых для подростка социальных эмоций может приводить к избеганию, отстранению от реальности.

По данным исследования С.С. Игнатович, на эмоциональное состояние подростка влияют следующие факторы: физиологические процессы, характер взаимодействия со сверстниками, включённость в социальную группу, характер взаимоотношений с родителями, степень интеллектуальной нагрузки в образовательном процессе, характер формирования личностной идентичности [12].

Под влиянием образовательной среды подросток может испытывать сильные эмоции, основанные на переживании успехов или неудач. Если образовательная среда не соответствует потребностям, интересам и способностям подростка, у него могут возникать чувства отчуждения, безысходности и бесполезности. Подобные эмоции могут стать триггером эскапического поведения, стимулирующим подростка уйти в «мир иллюзий». Необходима разработка специальных методов воспитательного воздействия для возвращения

подростку интереса к активному участию в реальной жизни.

### **Анализ проблем в конструктивной реализации структурных составляющих образовательной среды**

Нарушения в реализации социального или коммуникационно-организационного компонента образовательной среды, как отмечает И. В. Полякова, могут выражаться в возникновении так называемой «полосы отчуждения» в отношении педагогов с учащимися. Данная проблема выражается в проявлении пассивной агрессии, предвзятости и отстраненности педагога в отношении определённых обучающихся. Автор пишет о том, что до 70% детей, обучающихся у данной категории педагогических работников, как показывает эмпирическое исследование, демонстрируют признаки невроза. Подростки, страдающие от нарушенной коммуникации с педагогом, отличаются нарушениями адаптации, замкнутостью, снижением физической и интеллектуальной активности, стремлением к изоляции [13].

Анализируя проблему психологического насилия в образовательной среде, Л. А. Метелева отмечает, что для современных практикующих педагогов иногда характерно развитие «феномена ингибции», приводящего к избыточно авторитарному поведению в отношении учащихся, нарушению личных границ учеников, моральных и социальных норм [14].

О. С. Дёмина отмечает наличие «пробелов» в обеспечении развивающего контекста социального компонента образовательной среды, указывая на то, что на нормативном уровне к реализации учебного пространства существуют только противопожарные и санитарные нормы. При этом такие важные составляющие психологического благополучия образовательного процесса, как психологический климат в классе, специфика общения между учеником и педагогом, эмоциональный фон ребёнка редко регламентируются и отслеживаются, в связи с чем деструктивное поведение педагогов, детский буллинг и

социальная депривация учащихся являются на сегодняшний день распространёнными проблемами [15].

Нарушения в операционных составляющих процесса обучения выявляет И. С. Самохин. Отмечая значимость индивидуального подхода в обучении, декларируемого в теоретической педагогике, автор пишет о повсеместном нарушении данного принципа при отборе содержания образования, выборе форм, методов и приёмов обучения. Как замечает автор, практика показывает отсутствие дифференцированности в образовательном процессе, отказ от оптимизации учебного материала на основе учёта потребностей и интересов каждого поколения учащихся. В качестве острой проблемы автор также называет уменьшение практико-ориентированных форм обучения в пользу упрощения образовательного процесса [16].

Пространственно-предметный или пространственно-семантический компонент образовательной среды также характеризуется рядом проблем. В. М. Янгирова отмечает недостаточность информационного обеспечения значительного числа отечественных провинциальных школ, отмечая значительный разрыв в уровне материально-технического обеспечения и эстетической составляющей образовательного пространства [17]. Несформированность культуры жизнедеятельности в пространстве, а также отсутствие единства материального окружения образовательного учреждения и духовного мира подростка подтверждаются ростом случаев школьного вандализма, что отражает в своём исследовании И. В. Девятковская [18].

### **Статистика эскапического девиантного поведения подростков**

Согласно результатам исследования ЦМИ НИУ ВШЭ «Молодёжные субкультуры современной России», до 70% подростков оказываются вовлечены в какое-либо субкультурное течение. Также исследование показало, что структура субкультурного мира подростков изменилась: около 30% являются приверженцами виртуаль-

ных миров – геймерами, около 30% подростков относятся к любителям настольных игр, около 20% – поклонники аниме<sup>1</sup>.

Анализ исследований Е. Ю. Костиной, Л. А. Базалевой, С. А. Бажанова, Д. В. Лепешева позволяет выделить следующие направления в современных субкультурах: e-boys и e-girls (увлекающиеся социальными сетями), геймеры, оффники, АУЕ, рок-музыка, анимешники, скейтеры, «Dead Inside», квадроберы, хоббихорсеры [19; 20; 21; 22]. Таким образом, современная статистика показывает, что вовлеченность подростков в те или иные эскапические практики является значительной.

### Заключение

В рамках исследования выявлены противоречия между содержательно-методическим компонентом образовательной среды и потребностями, интересами подростков; между социально-коммуникативным компонентом образовательной среды и высокой социальной сензитивностью обучающихся. Проблемы образовательной среды выступают в качестве детерминирующих факторов перехода подростка к эскапическим практикам в связи с сензитивностью личности человека в этот период, а именно: уязвимостью, восприимчивостью индивида к стимулам окружающей среды, наделением мнения социального окружения высокой значимостью, маргинальностью когнитивной сферы, неопределённостью ориентиров, перманентной фрустрацией, склонностью к агрессии и отрешённости, внутриличностным конфликтом.

Сензитивность подросткового возраста характеризуется повышенной восприимчивостью к внешним воздействиям, что делает подростков особенно уязвимыми к негативным факторам образовательной среды. Исследование показало, что сензитивы подросткового возраста оказываются

в противоречии с особенностями реализации содержательно-методического компонента образовательной среды. Стремление подростка к выражению собственного мнения, к интенсивной самоидентификации, поиску собственных личностных опор оказывается в конфликте со стандартизированным, фиксированным содержанием образования, кроме того, подросток не находит возможностей для самореализации в условиях отказа от индивидуализации. Коммуникативная чувствительность подростков также, как правило, не находит поддержки в рамках социально-коммуникативного компонента. В школах распространены такие отклонения, как буллинг, пассивная агрессия, авторитарное поведение педагогов, социальная депривация обучающихся и пр.

Исследование позволило выявить следующие компоненты образовательной среды, требующие оптимизации, и недочёты в формировании образовательной среды: чрезмерная учебная нагрузка и стресс; отсутствие дифференцированности в образовательном процессе; отказ от оптимизации учебного материала на основе учёта потребностей и интересов каждого отдельного поколения учащихся; отказ от реализации практико-ориентированных форм обучения в пользу упрощения образовательного процесса; буллинг как форма взаимодействия подростков между собой; практика «полосы отчуждения» педагогами; феномен ингибции (авторитарное поведение педагогов, нарушение личных границ учеников, моральных и социальных норм); социальная депривация обучающихся.

Одним из возможных последствий некорректного формирования образовательной среды является формирование эскапического поведения – стремления уйти от реальности в мир фантазий, виртуальной реальности или иных форм избегания. Данные статистики подтверждают существование большого процента подростков, проявляющих эскапическое девиантное поведение.

<sup>1</sup> Молодёжные субкультуры современной России – исследование ЦМИ НИУ ВШЭ // Янгспейс: [сайт]. : <https://youngspace.ru/faq/molodezhnye-kulturnye-stseny-sovremennoj-rossii> (дата обращения: 10.02.2025).

В связи с этим образовательная среда должна включать условия для развития:

1) позитивного взаимодействия со сверстниками (использование групповых форм работы не только в урочной, но и во внеурочной деятельности, ориентированной на социально-коммуникативное развитие; работа с психологом – организация деятельности школьного психолога, ориентированной на обеспечение благополучия группового взаимодействия подростков; мероприятия, ориентированные на профилатику буллинга).

2) отношений «школа–родители–подросток» (совместные мероприятия: родительско-ученические мастер-классы, открытые дни, совместные проекты; психолого-педагогическое просвещение родителей – семинары по возрастной психологии, способам поддержки подростков в стрессовых ситуациях).

3) оптимизации интеллектуальной нагрузки (оптимизация расписания – чередование уроков с активным и пассивным видом деятельности, обеспечение достаточных перерывов для отдыха; внедрение индивидуальных учебных планов для обучающихся, не справляющихся с нагрузкой или имеющих превосходящие среднюю нагрузку способности и интересы; учёт особенностей восприятия и темпа обучения подростка; обучение детей тайм-ме-

недждменту – мастер-классы по планированию времени, борьбе с прокрастинацией).

4) формирования личностной идентичности (профорientация – тесты, экскурсии на предприятия, встречи с представителями профессий; рефлексивные практики – ведение дневников, эссе на темы самоопределения («Кто я?», «Мои ценности»); психологические тренинги – занятия по принятию себя, работе с внутренними конфликтами; культурное просвещение – изучение литературы, искусства, истории для расширения мировоззрения).

5) психологической безопасности в школе (регулярные консультации, анонимные чаты поддержки, организуемые школьным психологом; включение мероприятий по изучению основ эмоционального интеллекта во внеурочную деятельность, организация «зон релаксации» – уголков с мягкими креслами, настольными играми, растениями для снижения напряжения).

Таким образом, проведённое исследование позволило определить условия, которые должна включать образовательная среда для обеспечения: оптимального развития подростков, развития позитивного взаимодействия со сверстниками, укрепления отношений «школа–родители–подросток» и оптимизация интеллектуальной нагрузки, поддержки формирования личностной идентичности, психологической безопасности в школе.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Мищерина И.В., Недоповз И.И. Особенности развития образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-4. С. 257–259
2. Петрусевич П.Ю. Сравнительный анализ основных теоретических моделей образовательной среды в отечественной педагогике // Сибирский учитель. 2023. № 3(148). С. 24–31.
3. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2022. № 3. С. 133–138.
4. Антилогова Л.Н. Специфика самоактуализации подростков, склонных к девиантному поведению // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-1. С. 417–420.
5. Иванов Д.В. Социально-психологические факторы девиантного поведения подростков // Бюллетень науки и практики. 2021. № 11. С. 302–310.
6. Борода Е.В. «Честное бегство» современного героя: проблема эскапизма в подростковой литературе XXI века // Нефилология. 2021. № 23. С. 599–607.
7. Соловьева А.В. Специфика психологической защиты в подростковом возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. № 2. С. 159–163.
8. Ходжаев Б.Х. Общая характеристика подросткового возраста и становление самосознания в под-

- ростковый период // *Academic research in educational sciences*. 2021. № 2. С. 102–109.
9. Хаирова С. И. Особенности межличностных отношений подростков с различным социометрическим статусом // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Познание. 2020. № 12. С. 136–142.
  10. Чермит А.А., Игнатович В.К. Экспериментальное обоснование педагогических условий развития познавательного интереса как фактора формирования внутренней мотивации учебной деятельности младших подростков // *Педагогика: история, перспективы*. 2024. № 1. С. 68–100.
  11. Сысоева В. Н. Исследование социального стресса и психологической устойчивости у подростков // *Инновации. Наука. Образование*. 2021. № 45. С. 543–549.
  12. Игнатович С.С., Магдалинова Ю.Д., Мамбеталина А.С. Психологические особенности развития эмоциональной сферы подростков // *Педагогика: история, перспективы*. 2023. № 1. С. 170–191.
  13. Полякова И. В. Особенности невротических проявлений у подростков // *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. 2024. № 1. С. 4–10.
  14. Метелева Л.А. Влияние индивидуально-психологических особенностей личности на возникновение педагогического насилия в образовательной среде // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2024. № 1. – С. 159–162.
  15. Демина О.С. Формирование образовательной среды в школе как педагогическая проблема // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2021. № 8. С. 219–223.
  16. Самохин И.С. К проблеме субъективной дискомфортности образовательной среды // *Символ науки*. 2022. № 4-2. С. 171–175.
  17. Янгирова В.М., Бакиева Г.М. О проблеме проектирования информационно-образовательной среды в образовательной организации // *Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы*. 2022. № 1-4. С. 238–242.
  18. Девятковская И.В., Блинова О.А. Школьный вандализм: анализ опыта России и Германии // *Педагогическое образование в России*. 2021. № 6. С. 178–184.
  19. Бажанов С.А. Молодёжная субкультура как фактор формирования криминогенной мотивации // *Аграрное и земельное право*. 2023. № 6. С. 187–188.
  20. Базалева Л.А., Шашков А.В. Особенности учебной мотивации подростков, вовлечённых в различные молодёжные субкультуры // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021. № 6. С. 44–48.
  21. Костина Е.Ю. Субкультуры современности и их влияние на несовершеннолетних // *Психология и педагогика служебной деятельности*. 2022. № 3. С. 170–172.
  22. Лепешев Д.В., Доскенова Д.А., Галкин Е.Е. Маска квадропера как проблема психологии личности // *Наука и реальность*. 2024. № 4. С. 5–12.

## REFERENCES

1. Mishcherina, I.V. and Nedopovz, I.I. (2022) Features of the development of the educational environment. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 77-4, pp. 257–259. (In Russ.)
2. Petrushevich, P.Yu. (2023) Comparative analysis of the main theoretical models of the educational environment in domestic pedagogy. *Siberian Teacher*. no. 3(148), pp. 24–31. (In Russ.)
3. Tarasov, S. V. (2022) Educational environment: concept, structure, typology. *Bulletin of Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, no. 3, pp. 133–138. (In Russ.)
4. Antilogova, L.N. (2023) Specifics of self-actualization in adolescents prone to deviant behavior. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 80-1, pp. 417–420. (In Russ.)
5. Ivanov, D.V. (2021) Socio-psychological factors of deviant behavior in adolescents. *Bulletin of Science and Practice*, no. 11, pp. 302–310. (In Russ.)
6. Boroda, E.V. (2021) The “honest escape” of the modern hero: the problem of escapism in 21st-century adolescent literature. *Neophilology*, no. 23, pp. 599–607. (In Russ.)
7. Solovyova, A.V. (2022) Specifics of psychological defense in adolescence. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, no. 2, pp. 159–163. (In Russ.)
8. Khojaev, B. Kh. (2021) General characteristics of adolescence and the formation of self-awareness in the adolescent period. *Academic Research in Educational Sciences*, no. 2, pp. 102–109. (In Russ.)
9. Khairova, S.I. (2020) Features of interpersonal relationships among adolescents with different sociometric status. *Modern Science: Current Issues in Theory and Practice. Series: Cognition*, no. 12, pp. 136–142. (In Russ.)
10. Chermit, A.A. and Ignatovich, V.K. (2024) Experimental justification of pedagogical conditions for the

- development of cognitive interest as a factor in the formation of internal motivation for learning activities in younger adolescents. *Pedagogy: history, prospects*, no. 1, pp. 68–100. (In Russ.)
11. Sysueva, V. N. (2022) Research on social stress and psychological resilience in adolescents. *Innovations. Science. Education*, no. 45, pp. 543–549. (In Russ.)
  12. Ignatovich, S.S., Magdalinova, Yu.D. and Mambetalina, A.S. (2023) Psychological features of the development of the emotional sphere of adolescents. *Pedagogy: History, Prospects*, no. 1, pp. 170–191. (In Russ.)
  13. Polyakova I.V. (2024) Features of neurotic manifestations in adolescents. *Issues of Mental Health in Children and Adolescents*, no. 1, pp. 4–10. (In Russ.)
  14. Meteleva, L.A. (2024) The influence of individual psychological characteristics of personality on the emergence of pedagogical violence in the educational environment, *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, no. 1, pp. 159–162. (In Russ.)
  15. Demina, O.S. (2021) The formation of the educational environment in schools as a pedagogical problem. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, no. 8, pp. 219–223. (In Russ.)
  16. Samokhin, I.S. (2022) On the problem of subjective discomfort in the educational environment. *Symbol of Science*, no. 4-2, pp. 171–175. (In Russ.)
  17. Yangirova, V.M. and Bakieva, G.M. (2022) On the problem of designing an information and educational environment in an educational organization. *Bulletin of the M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University*, no. 1-4, pp. 238–242. (In Russ.)
  18. Devyatovskaya, I.V. and Blinova, O.A. (2021) School vandalism: analysis of the experience of Russia and Germany. *Pedagogical Education in Russia*, no. 6, pp. 178–184. (In Russ.)
  19. Bazhanov, S.A. (2023) Youth subculture as a factor in the formation of criminogenic motivation. *Agrarian and Land Law*, no. 6, pp. 187–188. (In Russ.)
  20. Bazaleva, L.A. and Shashkov, A.V. (2021) Features of the educational motivation of adolescents involved in various youth subcultures. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, no. 6, pp. 44–48. (In Russ.)
  21. Kostina, E.Yu. (2022) Contemporary subcultures and their influence on minors. *Psychology and Pedagogy of Professional Activity*, no. 3, pp. 170–172. (In Russ.)
  22. Lepeshev, D.V., Doskenova, D.A. and Galkin, E.E. (2024) The quadrober mask as a problem of personality psychology. *Science and Reality*, no. 4, pp. 5–11. (In Russ.)

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Прокopenko Николай Михайлович – аспирант кафедры социальной и педагогической психологии Государственного университета просвещения, Москва  
e-mail: [n.m.prokopenko@yandex.ru](mailto:n.m.prokopenko@yandex.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Nikolai Mikhailovich Prokopenko – Postgraduate student, Department of Social and Educational Psychology, State University of Education, Moscow  
e-mail: [n.m.prokopenko@yandex.ru](mailto:n.m.prokopenko@yandex.ru)

Научная статья  
УДК 377.5  
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-191-197

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПАТРИОТИЗМЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

*Лебедев Д.В.*

*Детский оздоровительный лагерь «Зарница», Санкт-Петербург, Российская Федерация  
Ldv-mail@mail.ru*

*Статья поступила в редакцию 28.11.2025  
Одобрена после рецензирования 30.11.2025  
Принята к публикации 12.12.2025*

**Аннотация.** В статье рассмотрены научные подходы к пониманию профессионального патриотизма, приведена ретроспектива идей его формирования у школьников, проанализированы некоторые педагогические исследования в области воспитания молодёжи с формированием у них ценностных установок профессиональной направленности. В статье подчёркивается, что феномен профессионального патриотизма школьников необходимо рассматривать как синергию двух процессов – профориентационной работы и воспитания патриотизма. Охарактеризован комплексный подход к организации профориентационной работы (от теоретического знакомства с профессией до погружения в неё в реальных условиях) и воспитанию патриотизма (как объекту пристального внимания педагогов-ученых и педагогов-практиков). Дана характеристика ряду исследований и диссертационных работ, ориентированных на раскрытие особенностей и эффектов формирования профессионального патриотизма школьников. Для экспериментального обоснования феномена «профессиональный патриотизм» среди обучающихся 11 класса было проведено сочинение на тему «Профессиональный патриотизм: как я его понимаю», обобщены результаты в виде необходимости его формирования у школьников в современных условиях.

**Ключевые слова:** профессиональный патриотизм, школьники, профессиональная ориентация, патриотизм, педагогические исследования.

**Для цитирования:** Лебедев Д.В. Современные представления о профессиональном патриотизме учащихся старших классов // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.191–197. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-191-197>

Original article

## CONTEMPORARY CONCEPTS OF HIGH SCHOOL STUDENTS ON PROFESSIONAL PATRIOTISM

*D. Lebedev*

*Children's health camp "Zarnitsa", St. Petersburg, Russian Federation  
Ldv-mail@mail.ru*

*The article was submitted on 28.11.2025  
Approved after review on 30.11.2025  
Accepted for publication on 12.12.2025*

**Abstract.** The article examines scientific approaches to understanding professional patriotism, provides a retrospective of the ideas of its formation among schoolchildren, analyzes some pedagogical research in the field of youth education with the formation of their professional values. The article emphasizes that the phenomenon of professional patriotism of schoolchildren should be considered as a synergy of two processes – career guidance and education of patriotism. The article describes a set of studies and dissertations aimed at revealing the features and effects of the formation of professional patriotism in schoolchildren. To experimentally substantiate the phenomenon of "professional patriotism" among 11th grade students, an essay on the topic "Professional Patriotism: How I Understand It" was conducted, and the results were summarized in the form of the need to form it among schoolchildren in modern conditions.

**Keywords:** professional patriotism, schoolchildren, professional orientation, patriotism, pedagogical research.

**For citation:** Lebedev, D.V. (2025) Contemporary concepts of high school students on professional patriotism. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 190–196 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-190-196>

### Введение

Историко-педагогический анализ предпосылок для изучения феномена профессионального патриотизма и рассмотрения результатов исследования как синергию двух процессов – профориентационной работы и воспитания патриотизма – выявил фундаментальную основу в виде значительного количества трудов ведущих учёных по данной проблеме. В настоящее время реализация идей профессионального патриотизма опирается на:

- классические модели воспитательных систем, в том числе в профессиональном воспитании (Е.В. Бондаревская, И.П. Иванов, В.А. Караковский, А.С. Макаренко, М.М. Поташник, Н.Л. Селиванова и другие);
- научные работы, непосредственно связанные с понятием и значимостью формирования патриотизма молодёжи (А.К. Быков, А.Н. Вырщиков, В.В. Гладких, Ю.В. Гусев, Е.А. Казаева, Е.А. Марковская, Е.В. Чекунов и другие);
- исследования профориентационной работы, рассматривающие цели, задачи, методы и формы профориентации, и её связь с различными направлениями деятельности образовательных и воспитательных учреждений (Д.И. Беркутова, О.В. Васильев, Т.А. Горшкова, С.Л. Фролова и др.);
- программы и проекты федерального и регионального уровней, реализуемые в

воспитательной и образовательной областях (всероссийский проект «Первые в профессии», федеральный проект «Билет в будущее», федеральный проект «Профессионалитет» и др.).

Данные идеи легли в основу ретроспективного анализа понятия профессионального патриотизма как актуального личностного качества и проведённого учёными Г.Я. Гревцевой, Л.А. Саенко, Н.П. Устиновой, Ж.Г. Химич, Е.Л. Шёлковым и др. [1; 2; 3; 4].

Научное обоснование выбранной темы связывается со спецификой формирования профессионального патриотизма школьников как востребованного процесса, отличающегося от аналогичного среди студентов и специалистов. В статье сделана попытка систематизировать и актуализировать результаты вышеупомянутых исследований, обозначив особенности данного феномена у современных обучающихся.

### Методы исследования

В процессе написания статьи использованы анализ и синтез понятий «профориентационная работа», «патриотизм», «профессиональный патриотизм». На основе метода моделирования создана схема современного понимания профессионального патриотизма на основе синергии феноменов профориентационной работы и патриотизма. Для экспериментального обоснования актуальности темы проведён анализ сочи-

нений-эссе на тему «Профессиональный патриотизм: как я его понимаю», который позволил определить уровень осознания понятия профессионального патриотизма современных школьников и отношения к нему со стороны подростков.

### Результаты

Для понимания механизма синергии феноменов профориентационной работы и патриотизма рассмотрим различные аспекты данных понятий.

В условиях современной школы профориентационная работа является одной из важнейших задач, которая регулируется Письмом Минпросвещения России от 03.04.2023 № ДГ-617/05 «Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума для образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования», в котором изложена единая профориентационная модель для всех государственных учебных заведений: цели, задачи, порядок мероприятий и рекомендации. Её значимость подчёркивается в ряде стратегических документов сферы образования и воспитания, в федеральных государственных образовательных стандартах. Профессиональная ориентация – это комплексная система мер, направленных на подготовку учащихся к осознанному выбору профессии с учётом их индивидуальных особенностей, потребностей общества и ситуации на рынке труда [5]. Данный подход определяет системность понимания данного процесса, который начинается с младших классов и продолжается до окончания школы. Анализируя цели профориентационной работы, выделим как основные – помощь и поддержку в профессиональном самоопределении, консультирование в спектре тех специальностей, которые будут востребованы через несколько лет и которые нужны современной экономике региона, формирование адекватных представлений о будущей профессии.

Актуализация исследования профориентации сегодня обусловлена теми значитель-

ными преобразованиями в социально-экономической сфере государства, которые выдвигают новые требования к качеству профессиональной подготовки, а это, в свою очередь, обуславливает более раннее и осознанное профессиональное самоопределение школьников [6]. Решение задач профориентационной работы (выявление интересов и желаний, диагностика личных качеств и способностей, информирование о профессиях, знакомство с рынком труда и др.) опирается на закономерности развития личности, предложенные известными учеными-психологами Д.А. Леонтьевым и Л.С. Выготским, которые отмечали трудности выбора жизненного и профессионального пути у обучающихся 15–16 лет [7; 8]. Важность данных закономерностей, их классическое и современное прочтение, актуализация в современных условиях отражены в трудах А.Е. Марона и Л.В. Резинкиной [9]. Применение этих знаний помогает предотвратить часто возникающие ситуации, когда молодой человек, поступивший «на престижную профессию» или «вместе с другом», разочаровывается или начинает сомневаться в своём выборе [6]. Избежать рисков и ошибок помогают мероприятия, раскрывающие черты характера каждого школьника и его возможности, предоставляющие полную и развёрнутую информацию о перспективных возможностях. Для этого широко используются консультации с психологами на основе результатов профориентационных тестов, раскрывающих способности ребёнка и рекомендующих соответствующие профессиональные направления. Встречи со специалистами конкретных профессий и профориентационные экскурсии, а также посещение площадок демонстрационного экзамена в профессиональных образовательных организациях, дни открытых дверей, проект «Первая профессия» – всё это активно работает на выбор будущей специальности школьника.

Анализ практики показывает высокую результативность комплексного подхода к организации профориентационной работы – от теоретического знакомства с профессией до погружения в неё в реальных условиях.

Рассмотрим второй компонент исследуемого феномена – патриотизм. Воспитание патриотизма сегодня является объектом пристального внимания педагогов-учебных и педагогов-практиков. Цели и задачи данного процесса также обозначены на государственном уровне: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» и др. Институтом воспитания, Министерством просвещения РФ, Российским обществом «Знание» и другими организациями и ведомствами, в чьи функции входит разработка и реализация государственной политики в области воспитания, сегодня разрабатывается «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года». Главной особенностью воспитания патриотизма в школе должно стать внутреннее состояние личности её выпускника, связанное с Родиной, её культурой и историей. Приоритетными направлениями этого процесса являются развитие духовности, нравственности, гражданской ответственности, готовности защищать интересы государства [10]. Отметим, что субъектами являются не только сами школьники, но и педагоги, школа, семья, общественные институты.

Соединяя два вышеописанных компонента, отмечаем, что в настоящее время появляется понятие «профессиональный патриотизм», который рассматривается в контексте не только студентов, обучающихся в СПО и ВО, и уже состоявшихся специалистов, но касается также школьников. Причём данный феномен обладает специфическими особенностями.

При проведении анализа исследований понятия профессионального патриотизма установлены следующие его трактовки, касающиеся специалистов, работающих в той или иной сфере.

А.Н. Томилин и Л.Ф. Мамедова отмечают: «Термин «профессиональный патриотизм» следует понимать как специфическое, уникальное качество конкурентоспособного компетентно-

го специалиста, профессионала в своём деле, который способен применить профессиональный опыт и любовь к данной профессии на благо обществу, родине, профессиональному сообществу и своей профессиональной организации (учреждению). Причём профессиональный патриотизм предполагает обязательным намерение специалиста эффективно трудиться и намерение оставаться в ней в течение всей жизни» [11, С. 106] понимает профессиональный патриотизм как «личностное качество профессионала».

Профессиональный патриотизм педагогических работников как социокультурный феномен в контексте компетентностного подхода рассматривался Н.М. Рощиной и В.А. Пироговым [12].

В исследованиях С.И. Белявского профессиональный патриотизм раскрывается как профессионально-значимое личностное качество сотрудника органов внутренних дел [13].

Проблема формирования и развития профессионального патриотизма у студентов рассматривается в следующих научных трудах:

Л. Н. Саенко и Ж. Г. Химич считают, что: «Профессиональный патриотизм – это сформированное чувство гордости, любви к выбранному роду деятельности. У студента должно быть сформировано желание постоянно совершенствовать свои профессиональные знания, достигать успехи в профессиональных конкурсах» [3, с. 204].

Комплексное исследование понятия «профессиональный патриотизм» в аспекте формирования и развитие его у студентов вузов проведено рядом учёных. Например, Т.В. Бахуташвили, В.И. Дробышев, Н.П. Устинова охарактеризовали компоненты понятия «профессиональный патриотизм» (когнитивный, эмоционально-ценностный и мотивационно-поведенческий) и описали организационно-педагогические условия, способствующие развитию профессионального патриотизма у студентов в вузе [2].

Формированию профессионального патриотизма в новых условиях совре-

менной структуры высшего образования посвящены исследования социологов (Т.И. Третьякова, Л.А. Мельникова, Ф.Е. Попов и др.) и психологов (И.В. Клименко, И.А. Меньшикова и др.).

В системе среднего профессионального образования Н.В. Попова провела комплексный анализ системы формирования профессионального патриотизма молодых рабочих через механизмы социального партнёрства [14]. Рассмотрение профессионального патриотизма как инструмента решения острой задачи подготовки конкурентоспособных кадров в металлургической промышленности отражено в публикации С.В. Порозовой [15].

Можно привести ещё ряд примеров исследования профессионального патриотизма для вышеуказанных групп субъектов. Однако исследования содержания, структуры и условий формирования данного феномена у школьников в современных условиях целостно и системно не проводились. Отметим в этом аспекте работы Е.М. Болдыревой и Н.А. Валеевой, раскрывших роль профориентационной работы со школьниками в условиях летнего оздоровительного лагеря [16]. Значительную роль в исследовании эффекта синергии идей профессиональной ориентации и патриотизма в воспитании школьников играют публикации Е.Л. Шёлкового: «Синергия идей профессиональной ориентации и патриотизма, т.е. суммирующий эффект взаимодействия, характеризующийся существенным превосходством эффекта каждого в отдельности, позволяет по-новому взглянуть на эти важные элементы государственной политики. Профориентация получает идеальный образ-ориентир – сильную государственную экономику, а патриотизм – вектор практического приложения сил в отношении семьи, окружения и Родины – профессиональную самореализацию и созидательный труд» [4].

В ходе исследования феномена «профессиональный патриотизм» среди обучающихся 11-го класса было проведено сочинение на тему «Профессиональный патриотизм: как я его понимаю».

Приведём выдержки из школьных работ: «Патриотизм – это чувство любви к родине, преданность своему народу, гордость за достояние национальной культуры, а профессиональный патриотизм – это любимая профессия и работа на благо страны и своей семьи»; «Патриотизм – это не слова, а дело, направленное на процветание родной страны и родного края. Профессиональный патриотизм поможет сделать из слова дело»; «Любовь к Родине – это честная и ответственная профессиональная деятельность, а ещё сохраняющая природные богатства, повышение благосостояния общества»; «Профессиональный патриотизм – это гордость достижениями в будущей профессии, желание узнать и сохранить её традиции»; «Мне кажется, что патриотическое воспитание оказывает большое влияние на выбор будущей профессии моих одноклассников. Мы посетили много предприятий, и почти все уже определились – куда бы мы хотели пойти работать в будущем». Более 90% школьников отметили профессиональный патриотизм как важное качество, которое должно быть присуще каждому гражданину. Однако в сочинениях только 22% отметили, что, по их мнению, такое качество у них сформировано. Более половины из этих респондентов рассказали в сочинении о семейных династиях и высказали желание их продолжить.

### Заключение

Обобщая вышеизложенное, отметим, что при рассмотрении патриотизма школьника как совокупности его особых личностных качеств, компетенций и физических сил, проявляемых в реальной деятельности, в том числе в желании быть полезным обществу, установлено влияние профессиональной ориентации на их трансформацию в раннее и точное профессиональное самоопределение и самореализацию, в стремление обеспечения материальными потребностями себя и своей семьи, что, в свою очередь, стимулирует развитие экономики и благополучие страны.

Такая синергия профессиональной ориентации и патриотизма выражается в фор-

мировании профессионального патриотизма школьника и может быть представлена чётким осознанием им смысла-образа будущей профессии как возможности самореализации в любимом деле, что позволит удовлетворить личностные потребности,

потребности своей семьи и потребности государства. Формирование профессионального патриотизма у школьников актуально и связано с ранним и точным самоопределением в будущей профессии.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гревцева Г.Я. Соотношение понятий «профессиональная направленность» и «профессиональный патриотизм» // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2022. Т. 14, № 2(56). С. 10–15.
2. Устинова Н. П. Педагогические условия развития профессионального патриотизма у студентов в процессе обучения в вузе / Н.П. Устинова, Т.В. Бахуташвили, В.И. Дробышев // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-1. С. 199–203.
3. Саенко Л.А. Условия формирования профессионального патриотизма у обучающейся молодежи / Л. А. Саенко, Ж.Г. Химич // Мир науки, культуры, образования. 2018. №5 (72). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-professionalnogo-patriotizma-u-obuchayusheysya-molodyozhi> (дата обращения: 20.11.2025).
4. Шёлковой Е.Л. Синергия профессиональной ориентации и патриотизма в воспитании школьников // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам ВНПК с международным участием, Красноярск, 20 октября 2016г. Красноярск: Литера-принт, 2017. С. 229–232.
5. Мархиева Т.Б. Профориентационная работа в современной школе (на примере ГБОУ «СОШ № 5 г. Карабулак») // Вестник Межрегионального открытого социального института. 2025. № 1(13). С. 78–85.
6. Слышалова Е.В. О значении профессиональной ориентации и её соотношении с профессиональным самоопределением и профессиональной направленностью // Вопросы педагогики. 2025. № 3-2. С. 94–98.
7. Леонтьев Д.А. Выбери себя // Психология. 2008. № 3. С. 91–106.
8. Выготский Л.С. Педагогика подростка. Психологическое и социальное развитие ребёнка: 16+. Санкт-Петербург: Питер, 2021. 221 с.
9. Марон А.Е. Отечественное педагогическое наследие. авторские научные школы: современное прочтение / А.Е. Марон, Л.В. Резинкина // Человек и образование. 2024. № 4(81). С. 28–36.
10. Резинкина Л.В. Развитие патриотизма у студентов колледжа на основе историко-профессионального ресурса / Л.В. Резинкина, П.В. Шалагинова // Непрерывное образование: XXI век. 2025. Т. 13. № 2. С. 74–86.
11. Мамедова Л.Ф. Сущностные положения феномена «Профессиональный патриотизм» / Л.Ф.Мамедова, А.Н. Томилин // МНКО. 2019. №6 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnye-polozheniya-fenomena-professionalnyu-patriotizm> (дата обращения: 26.11.2025).
12. Рощина Н.М. Профессиональный патриотизм педагогических работников как социокультурный феномен в системе дополнительного профессионального образования / Н.М. Рощина, В.А.Пирогов // Теория и практика общественного развития. 2022. № 9(175). С. 77.
13. Белявский С.И. Профессиональный патриотизм как профессионально-значимое личностное качество сотрудника органов внутренних дел // Безопасность личности, общества и государства: теоретико-правовые аспекты : Сборник научных статей МНПК курсантов, слушателей и студентов, проводимой в рамках I Санкт-Петербургского международного молодёжного научного форума «Северная Пальмира: территория возможностей», Санкт-Петербург, 30 ноября 2021 года. Санкт-Петербург: СПбУМВД РФ, 2022. С. 26–29.
14. Попова Н.В. Теоретические основания и перспективы исследования системы воспитания профессионального патриотизма молодых рабочих через социальное партнёрство // Педагогические исследования. 2025. № 2. С. 51–68.
15. Порозова С.В. Формирование профессионального патриотизма у студентов технических специальностей в системе СПО: фокус на металлургию // Большая студенческая конференция : сборник статей XIII МНПК: в 2 ч., Пенза, 05 мая 2025 года. Пенза: Наука и Просвещение, 2025. С. 164–166.
16. Болдырева Е.М. Профориентационная работа со школьниками в условиях летнего оздоровительного лагеря / Е.М. Болдырева, Н.А. Валеева // Ярославский педагогический вестник. 2024. №3 (138). С.19–31.

## REFERENCES

1. Grevtseva, G.Ya. (2022) The relationship between the concepts of «professional orientation» and «professional patriotism». *Modern higher school: an innovative aspect*, vol. 14, no. 2(56), 10–15. (In Russ.)
2. Ustinova, N. P., Bakhtushvili T.V. and Drobyshhev V.I. (2022) Pedagogical conditions for the development of professional patriotism among students in the process of studying at a university. *Problems of modern pedagogical education*, no. 75-1, 199–203. (In Russ.)
3. Sayenko, L.A. and Khimich, J.G. (2018) Conditions for the formation of professional patriotism among students. *The world of science, culture, education*, no.5 (72). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-professionalnogo-patriotizma-u-obuchayusheysya-molodyozhi> (Accessed: 20 November 2025). (In Russ.)
4. Shelkovoy, E.L. (2017) The synergy of professional orientation and patriotism in the education of school-children. *Professional self-determination of the youth of the innovative region: problems and prospects: a collection of articles based on the materials of the VNPk with international participation*, Krasnoyarsk, October 2016. Krasnoyarsk: Litera-print. 229–232. (In Russ.)
5. Markhieva, T.B. (2025). Career guidance in a modern school (on the example of GBOU Secondary School no. 5 in Karabulak). *Bulletin of the Interregional Open Social Institute*, no. 1(13), 78–85. (In Russ.)
6. Slyshalova, E.V. (2025) On the importance of professional orientation and its relation to professional self-determination and professional orientation. *Questions of Pedagogy*, no. 3-2, 94–98.
7. Leontiev, D.A. (2008) Choose yourself. In: *Psychology*, no. 3, pp. 91–106. (In Russ.)
8. Vygotsky, L.S. (2021) *Adolescent pedagogy. Psychological and social development of the child: 16+*. St. Petersburg : Peter. (In Russ.)
9. Maron, A.E. and Rezinkina, L.V. (2024) The national pedagogical heritage. Author's scientific schools: a modern interpretation. *People and education*, no. 4(81), 28–36. (In Russ.)
10. Rezinkina, L.V. and Shalaginova, P.V. (2025) The development of patriotism among college students based on a historical and professional resource. *Continuing education: XXI century*, vol. 13, no. 2, 74–86. (In Russ.)
11. Mammadova, L.F. and Tomilin, A.N. (2019) Essential provisions of the phenomenon of «Professional patriotism». *The world of science, culture, education*, no. 6 (79). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnye-polozheniya-fenomena-professionalnyy-patriotizm> (Accessed: 26 November 2025). (In Russ.)
12. Roshchina, N.M. and Pirogov, V.A. (2022) Professional patriotism of teaching staff as a socio-cultural phenomenon in the system of additional professional education. *Theory and practice of social development*, no. 9(175), 73–77. (In Russ.)
13. Belyavsky, S.I. (2022) Professional patriotism as a professionally significant personal quality of an employee of the internal affairs bodies. *Security of the individual, society and the state: theoretical and legal aspects : A collection of scientific articles by the MNPC of cadets, trainees and students, held within the framework of the I St. Petersburg International Youth Scientific Forum "Northern Palmyra: territory of opportunities"*, St. Petersburg, November 30, 2021. Saint Petersburg: SPbUMVD RF, 26–29. (In Russ.)
14. Popova, N.V. (2025) Theoretical foundations and prospects for the study of the system of education of professional patriotism of young workers through social partnership. In: *Pedagogical research*, no. 2, 51–68. (In Russ.)
15. Porozova, S.V. (2025) The formation of professional patriotism among students of technical specialties in the vocational education system: focus on metallurgy. In: *Large Student Conference : collection of articles of the XIII MNPC*, Penza, 05 May 2025. Penza: Science and Education, 164–166. (In Russ.)
16. Boldyreva, E.M. and Valeeva, N.A. (2024) Career guidance work with schoolchildren in a summer recreation camp. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 3 (138), 19–31. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Дмитрий Владимирович Лебедев – директор, Детский оздоровительный лагерь «Зарница», Санкт-Петербург  
e-mail: [Ldv-mail@mail.ru](mailto:Ldv-mail@mail.ru)

## INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Dmitry V. Lebedev – Director, Children's health camp "Zarnitsa" St. Petersburg  
e-mail: [Ldv-mail@mail.ru](mailto:Ldv-mail@mail.ru)

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-198-207

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТРЕНДЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ

Широколобова А. Г.<sup>1</sup>, Гавриков А. Л.<sup>2</sup>, Монахова Л. Ю.<sup>3</sup>✉

<sup>1</sup> Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачёва, Кемерово, Российская Федерация

<sup>2</sup> Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Российская Федерация

<sup>3</sup> Военная академия связи, Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>1</sup> [nastja\\_shirokolo@rambler.ru](mailto:nastja_shirokolo@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9897-1929>

<sup>2</sup> [sovetnik.gal@novsu.ru](mailto:sovetnik.gal@novsu.ru), <https://orcid.org/0009-0006-8879-6796>

<sup>3</sup>✉ [lira.monahova@gmail.com](mailto:lira.monahova@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

Статья поступила в редакцию 13.10.2025  
Одобрена после рецензирования 22.11.2025  
Принята к публикации 28.11.2025

**Аннотация.** В статье обосновывается тезис о том, что дидактика представляет собой неотъемлемую часть социума, а потому трансформация дидактики и социокультурные изменения общества выступают как единый, взаимообусловленный процесс. Представлен анализ отечественных и зарубежных исследований, посвящённых трансформации элементов традиционной дидактической системы в условиях цифровизации. На основе проведённого анализа выделены четыре ключевых основания формирования цифровой дидактики: идеи, правила, действия и цели. Их реализация проявляется в переформатировании систем обучения, изменении содержания и форм образования, дискретизации образовательных элементов, а также в трансформации процессов целеполагания. Выявленные социокультурные тренды свидетельствуют о том, что интеграция цифровых технологий в образовательный процесс – неотъемлемый признак цифровой дидактики – выступает не только как техническое условие, но и как фактор повышения качества образования.

**Ключевые слова:** дидактическая система, цифровая трансформация образования, цифровая дидактика, парадигма образования, социокультурные тренды, высшее профессиональное образование.

**Для цитирования:** Широколобова А. Г., Гавриков А. Л., Монахова Л. Ю. Социокультурные тренды становления цифровой дидактики // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С. 198–207, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-198-207>

Original article

## SOCIOCULTURAL TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF DIGITAL EDUCATION

A. Shirokolobova <sup>1</sup>✉, Gavrikov, A. L. <sup>2</sup>, Monakhova, L. Yu <sup>2</sup>

<sup>1</sup> T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo, Russian Federation

<sup>2</sup> Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Velikiy Novgorod, Russian Federation

<sup>3</sup> Military Signal Academy, St. Petersburg, Russian Federation

<sup>1</sup> [nastja\\_shirokolo@rambler.ru](mailto:nastja_shirokolo@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9897-1929>

<sup>2</sup> [sovetsnik.gal@novsu.ru](mailto:sovetsnik.gal@novsu.ru), <https://orcid.org/0009-0006-8879-6796>

<sup>3</sup> ✉ [lira.monakhova@gmail.com](mailto:lira.monakhova@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

The article was submitted on 13.10.2025

Approved after review on 22.11.2025

Accepted for publication on 28.11.2025

**Abstract.** The article substantiates the thesis that didactics is an integral part of society; therefore, the transformation of didactics and the socio-cultural changes in society represent a single, interdependent process. An analysis of national and foreign research on the transformation of elements of the traditional didactic system in the context of digitalization is presented. Based on the conducted analysis, four key foundations for the formation of digital didactics are identified: ideas, rules, actions, and goals. Their implementation manifests itself in the reformatting of learning systems, changes in the content and forms of education, the discretization of educational elements, as well as in the transformation of goal-setting processes. The identified socio-cultural trends indicate that the integration of digital technologies into the educational process – an inherent feature of digital didactics – serves not only as a technical condition but also as a factor in enhancing the quality of education.

**Keywords:** didactic system, digital transformation of education, digital didactics, educational paradigm, sociocultural trends, higher professional education.

**For citation:** Shirokolobova, A. G., Gavrikov, A. L., Monakhova, L. Yu (2025) Sociocultural trends in the development of digital education. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 198–207. (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-197-206>

### Введение

Технологизация социума и обусловленные ею новые формы взаимодействия между людьми стали ключевым фактором формирования цифровой дидактики. Цифровизация образования, обусловленная социальными изменениями, приводит не только к трансформации отношений «преподаватель – студент», но и к сдвигам в социальных позициях, интересах и мотивациях участников образовательного процесса, что напрямую влияет на успешность интеграции цифровых технологий –

неотъемлемого компонента цифровой дидактики.

Под цифровой дидактикой понимается «наука об организации процесса обучения в условиях цифрового общества» [1, с. 4]. Следовательно, цифровая дидактика предлагает не просто модификацию содержания и функций образовательной системы, но и оптимизацию учебного процесса, а также формирование новых моделей взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Очевидно, что трансформация социальных связей и коммуникативных практик

оказывает существенное влияние на образовательные процессы, стимулируя их адаптацию к технологическим инновациям. В этих условиях данное исследование направлено на выявление социокультурных трендов, обуславливающих эволюцию дидактической системы высшего образования, с целью обеспечения широкой, доступной и эффективной интеграции цифровых технологий в высшую школу.

Актуальность выявления социокультурных трендов становления цифровой дидактики обусловлена взаимодействием трёх ключевых факторов: технологическим развитием общества, трансформацией моделей социального взаимодействия и формированием современных образовательных парадигм. В условиях интенсивной интеграции цифровых технологий в образовательный процесс высшего профессионального образования особенно важно осознавать, как социокультурные детерминанты – такие как исторический контекст, культурные нормы, экономические условия и политические установки – влияют не только на общую парадигму образования, но и на структуру и функционирование его дидактических элементов.

Исследование социокультурных факторов и выявление трендов становления цифровой дидактики позволит:

- целенаправленно адаптировать образовательные ресурсы к потребностям и запросам различных социальных групп;
- разработать стратегии, способствующие укреплению внутрисистемных коммуникаций и повышению вовлеченности участников образовательного процесса;
- содействовать решению ключевых вызовов современного образования, включая экономическое неравенство, этические дилеммы, цифровые угрозы и нарушения нормативных требований в сфере управления образовательными данными.

Как отмечают А. Л. Гавриков и Л. Ю. Монахова, «цифровая трансформация образования ориентирована на значительное повышение результативности процессов передачи и присвоения знаний или навыков с помощью инновационных фор-

матов обучения с использованием цифровых образовательных ресурсов» [2, с. 119].

### Материалы и методы

В ходе исследования был проведён теоретический анализ отечественных и зарубежных источников, посвящённых цифровой трансформации образования, становлению цифровой дидактики и процессам социальной трансформации. На основе систематизации научно-методической литературы по проблеме цифровой трансформации образования осуществлена классификация и обобщение теоретических и эмпирических данных, релевантных теме исследования. Для обоснования единства процессов трансформации социума и дидактической системы применён метод аналогии.

### Результаты

Анализ социокультурных трендов становления цифровой дидактики обусловлен изучением взаимосвязи социума и дидактической системы образования. В работе В. А. Ситарова обсуждается, что дидактика, являясь частью образования и формируя научные знания, существует в социуме и становится социокультурным феноменом, предполагая не только практическую образовательную деятельность, но и теоретические исследования, интегрированные в социальную среду через общественные институты [3].

И. М. Осмоловская упоминает, что дидактика изучает закономерности обучения в соответствии с социальными требованиями и культурными традициями общества, что делает её неотъемлемой частью социума [4].

На основании вышесказанного, подчёркиваем, что дидактика действительно является частью социума, т. к. она не только изучает взаимодействие «преподаватель – студент», но и формирует социальные отношения; влияет на социализацию личности; реализует свои принципы и методы в рамках общественных институтов; значит трансформация социума и дидактики – это единый процесс.

Отражение механизмов изменений в дидактической системе под влиянием социума представлено в анализе трудов зарубежных и отечественных исследователей по темам «Цифровая трансформация образования», «Цифровая дидактика», «Социальная трансформация» (табл. 1).

Из данных, представленных в таблице 1, следует, что ключевые элементы дидактической системы образования – социальные связи, взаимоотношения между участниками образовательного процесса, содержание, а также формы передачи и присвоения знаний – претерпевают существенные изменения. Таким образом, отражение социальных реалий в дидактической системе обуславливает её адаптивность к актуальным тенденциям и требованиям современного общества.

Поскольку трансформация социума и дидактики представляет собой единый, взаимообусловленный процесс, целесообразно рассмотреть становление цифровой дидактики через призму теории социальной трансформации. В качестве теоретической основы анализа использована концепция П. Штомпки, которая наиболее адекватно и всесторонне описывает динамику изменений в формах социального взаимодействия под влиянием ключевых акторов социального развития. Согласно Штомпке, такими акторами выступают четыре типа «социальной ткани» (или сетей): идеи, правила, действия и интересы [5, с. 25].

Опираясь на терминологию П. Штомпки, рассмотрим первый тип «социальной ткани» – «идеи», понимаемые как выражение социального сознания и выступающие в качестве первичного основания трансформации традиционной дидактики в цифровую. В условиях, когда знания и навыки становятся ключевым триггером профессионального успеха, значение новых идей и концепций, сформировавшихся под влиянием цифровизации и технологизации общества, трудно переоценить. Именно они лежат в основе инновационных подходов к освоению компетенций в образовательной сфере.

С начала 2000-х годов в общественном сознании утвердился ряд эксклюзивных идей, определяющих вектор развития образования: проектное обучение, междисциплинарность, индивидуализация, инклюзия, развитие аналитического мышления, сетевое взаимодействие, а также принцип мгновенной обратной связи [1]. На основе этих идей организации высшего образования разработали и внедрили более гибкие и адаптивные образовательные технологии – смешанное, дистанционное, гибридное и мобильное обучение, – способные эффективно отвечать как на индивидуальные запросы обучающихся, так и на общественные ожидания в части подготовки кадров для цифровой экономики.

Таким образом, под влиянием доминирующих социальных идей произошло существенное переформатирование технологий образовательной деятельности. Это свидетельствует о реализации первого социального основания трансформации дидактики и обозначает важнейший тренд цифровой дидактики – формирование нового типа выпускника: специалиста, обладающего цифровыми компетенциями и готового к эффективной профессиональной реализации в условиях цифровой экономики.

Переформатирование технологий образовательной деятельности, в свою очередь, активизирует второй тип «социальной ткани» – «правила», понимаемые как совокупность социальных норм и институциональных регулятивов. Этот элемент выступает вторым основанием трансформации традиционной дидактики в цифровую. Изменения в нормативно-правовой базе образования напрямую обуславливают обновление его содержания, структуры и форматов реализации.

Строительство цифрового общества и трансформация образовательной сферы закреплены в качестве приоритетной государственной задачи и нашли отражение в ряде ключевых стратегических документов.

Действительно, «правила» – как совокупность нормативов и институциональных установок – оказывают существенное

влияние на содержание и методологию образования. Как справедливо отмечается в научной литературе, «характер происходящих изменений настолько фундаментален, что мировая история ещё не знала подобной эпохи» [19, с. 14].

Влияние «правил» на содержание и формат образования проявляется в следующих аспектах:

- обновление содержания через нормативные документы: пересмотр структуры учебных планов и рабочих программ в соответствии с новыми государственными требованиями и профессиональными стандартами;
- трансформация форматов образовательного взаимодействия: смещение акцента с традиционного очного обучения на гибридные и онлайн-модели, что отражает изменения в нормах организации учебного процесса;
- эволюция систем оценивания: переход от классической модели «студент – преподаватель» к использованию цифровых инструментов, обеспечивающих объективную, своевременную и интерактивную обратную связь. Такой подход снижает уровень неопределённости у обучающихся, способствует повышению их учебной мотивации и улучшает психологическое благополучие в образовательной среде.

Кроме того, трансформация государственной идеологии – в частности, усиление акцента на сохранении традиционных духовно-нравственных ценностей – повлияла на актуальность отдельных образовательных тем и научных направлений, что также нашло отражение в нормативных документах и содержании образовательных программ.

Как подчёркивает А. Л. Гавриков, «для определения влияния социальных сил на социальную динамику важно принимать во внимание не только институциональную структуру, но и культурно-исторический контекст развития общества, взаимодействие общественных сил» [2, с. 119]. Этот тезис подтверждает необходимость комплексного учёта как формальных пра-

вил, так и глубинных ценностных установок при анализе трансформации дидактической системы.

Таким образом, изменения в «правилах» оказывают глубокое и многоплановое влияние на содержание и формат педагогических практик, а следовательно – на качество, гибкость и доступность образовательной среды, реализуемой по принципу «в любое время – в любом месте». Эта трансформация, в свою очередь, требует переосмысления и адаптации служебных действий всех участников образовательного процесса.

Третьим типом «социальной ткани», согласно концепции П. Штомпки, выступает «действие», понимаемое в данном контексте как совокупность профессиональных (служебных) практик преподавателей. Этот элемент является третьим основанием становления цифровой дидактики. Ключевым профессиональным действием современного преподавателя становится дискретизация – сегментация учебного процесса на логически завершённые, технологически поддерживаемые модули. Такой подход позволяет не только повысить эффективность управления образовательным процессом, но и расширить ресурсные, когнитивные и творческие возможности как педагога, так и обучающегося.

Наглядным примером реализации этого принципа служат цифровые образовательные платформы и системы управления обучением (LMS), такие как «Открытое образование», «Академика» и другие. Они обеспечивают студентам возможность свободного выбора образовательного контента, темпа и времени его освоения. Учебный материал структурируется на короткие, тематически завершённые блоки – видеолекции (до 10 минут), интерактивные задания, тесты, цифровые флеш-карты и другие форматы. Такая модульная организация обучения способствует лучшему усвоению и пониманию материала, а также поддерживает непрерывность образовательной активности в различных контекстах – вне зависимости от места и времени.

Благодаря дискретизации становится возможным конструирование индивидуальных образовательных траекторий, адаптированных к познавательным стилям, темпам обучения и личностным запросам каждого студента. Это, в свою очередь, усиливает лично ориентированный характер цифровой дидактики и повышает её эффективность в условиях цифровой образовательной среды.

Ещё одним важным служебным действием преподавателя в условиях цифровой трансформации становится осознанная интеграция цифровых технологий в образовательный процесс: разработка и сопровождение авторских электронных курсов, их регулярное обновление в соответствии с динамикой научного знания и профессиональных требований, а также гибкое сочетание офлайн- и онлайн-форматов в рамках одного учебного модуля. Такая дидактическая гибридность позволяет адаптировать структуру занятий к потребностям современных обучающихся – вчерашних школьников, выросших в цифровой среде и привыкших к мультимодальному восприятию информации.

Разнообразие форматов подачи учебного материала – от видеофрагментов и интерактивных симуляций до цифровых конспектов и форумных дискуссий – поддерживает устойчивый познавательный интерес студентов. Особенно значимым становится интерактивное оценивание: короткие тесты, мини-контрольные и рефлексивные задания на каждом этапе освоения знаний. Такой подход не только обеспечивает непрерывную диагностику учебных достижений, но и кардинально изменяет саму природу образовательного взаимодействия, делая его более вовлекающим, мотивирующим и ориентированным на результат.

Действия преподавателя все чаще направлены на трансформацию коммуникативной модели «преподаватель – студент»: акцент смещается с монологической передачи знаний на диалог, поддерживаемый возможностями цифровой среды. В частности, предоставление мгновенной обратной связи в цифровом формате позволяет студентам оперативно корректировать свои учебные стратегии, а педагогу – своевременно корректировать образовательный маршрут.

Таким образом, дискретизация учебного процесса открывает широкие возможности для повышения качества и доступности образования. При этом эффективность её реализации напрямую зависит от учёта ряда факторов: уровня цифровой инфраструктуры, степени цифровой компетентности преподавателей, а также индивидуальных когнитивных и мотивационных особенностей обучающихся. Комплексный учёт этих условий не только усиливает образовательный эффект, но и способствует целенаправленному формированию у студентов цифровых навыков, что, по сути, и составляет стратегическую цель цифровой дидактики.

Четвёртый тип «социальной ткани» – «интересы», отражающий структуру социальной иерархии и мотивационные установки индивида, – выступает очередным основанием трансформации традиционной дидактики в цифровую. Ключевым трендом этой трансформации становится новое целеполагание, обусловленное смещением образовательных ценностей в сторону лично ориентированного развития.

Изменение целей и ценностей образования под влиянием актуальных интересов социума способствует переориентации образовательного процесса на формирование личности, способной не только адаптироваться к условиям цифровой эпохи, но и

*Таблица 1/ Table 1*

**Мнения отечественных и зарубежных авторов о трансформации дидактической системы под влиянием изменения социума/ Opinions of national and foreign authors on the transformation of the didactic system under the influence of societal changes**

Источник: данные автора.

Автор	Цитата	Элементы дидактической системы
1. П. Штомпка	«Цифровая революция изменила не только способы передачи знаний, но и саму природу познавательной деятельности, что требует пересмотра традиционных образовательных парадигм» [5, с. 602]	Традиционная образовательная парадигма
2. О. Конт	«Прогресс человечества заключается не в простом накоплении знаний, а в систематизации и организации мышления на научных принципах» [6, с. 78]	Систематизация и организация мышления
3. Г. Спенсер	«Лучшая образовательная система – та, которая развивается спонтанно, отвечая на реальные потребности общества, а не на бюрократические предписания» [7, с. 289]	Адаптивность системы под реальные потребности общества
4. Э. Дюркгейм	«Социальные трансформации всегда сопровождаются пересмотром образовательных идеалов и методов» [8, с. 183]	Образовательные идеалы и методы
5. А. Токвиль	«Старый порядок рухнул отчасти потому, что его система воспитания перестала соответствовать новым социальным потребностям» [9, с. 178]	Парадигма образования и воспитания
6. К. Поланьи	«Истинное образование должно служить не экономическим целям, а развитию человеческой личности и укреплению социальных связей» [10, с. 134]	Социальные связи, развитие личности
7. А.Е. Марон	«Сложившаяся дидактическая система, унаследованная от традиционного образования, исчерпала свой ресурс в отношении взрослых. Требуется построение новой дидактики, адекватной специфике взрослого человека, для которого учение есть не подготовка к жизни, а сама жизнь, неотъемлемый компонент профессиональной и социальной деятельности» [11, с. 8]; «Происходит кардинальная смена образовательной парадигмы: от классической «знаниевой» (перенос знаний от преподавателя к обучающемуся) к деятельностно-развивающей, где целью является формирование способности к самообразованию, проектированию собственной деятельности и решению нестандартных профессиональных задач в условиях неопределённости» [11, с. 24]; «Дидактика – это теория образования и обучения, исследующая закономерности, принципы, содержание, методы, организационные формы и средства обучения. Её главная задача – выявить, как протекает процесс обучения, каковы его механизмы, при каких условиях он достигает наибольшего эффекта» [12, с. 5]	Дидактическая система традиционного образования исчерпана; образовательная парадигма: закономерности, принципы, содержание, методы, организационные формы и средства обучения
8. А.В. Хуторской	«В дидактике как науке выявляются закономерности обучения, определяются ключевые понятия, устанавливаются принципы обучения, формируется его содержание, предлагаются технологии, формы и методы, позволяющие осуществлять образовательный процесс в целом и в конкретных условиях, контролировать и оценивать его результаты» [13]	Ключевые понятия, содержание, технологии, формы и методы
9. В.А. Извозчиков	«Современная дидактика, как и сложившаяся система образования в целом, находится в состоянии глубокого кризиса, ибо она оказалась не в состоянии адекватно и оперативно ответить на вызов времени, на кардинальное изменение роли информации и знаний в жизни человека и общества» [14, с. 5]	Кардинальное изменение роли информации и знаний
10. В.Ю. Шаповалов	«Радикальная социально-экономическая трансформация российского общества в 1990-е годы обусловила кризис традиционных моделей высшего образования, и кардинальный пересмотр его ценностных оснований» [15, с. 7]	Традиционные модели высшего образования
11. В.И. Карасев	«Социальная трансформация представляет собой сложный многомерный процесс, затрагивающий все сферы общественной жизни, включая экономику, политику, культуру и образование. В условиях трансформирующегося общества образование перестаёт быть статичной системой, превращаясь в динамичный механизм, способный отвечать на вызовы времени» [16, с. 5]	Адаптивность образовательных систем к вызовам времени
12. С.Д. Бодрунов	«Современное общество стоит на пороге новой индустриальной революции, которая коренным образом изменит не только производственные технологии, но и социальные отношения, структуру занятости и систему ценностей. Образование больше не может оставаться консервативной системой, передающей раз и навсегда заданные знания. Оно раз и навсегда должно стать гибким, адаптивным и ориентированным на формирование компетенций, востребованных в условиях быстро меняющихся технологий» [17, с. 35]	Социальные отношения; адаптивность образования к вызовам времени
13. В.В. Бирюков	«Трансформация системы образования в России должно учитывать не только глобальные тренды, но и региональную специфику, обеспечивая баланс между унификацией и сохранением культурной идентичности»; «Несоответствие между квалификационными требованиями рынка труда и содержанием образовательных программ остаётся одной из ключевых проблем социальной трансформации» [18, с. 28]	Культурная идентичность, содержание образования

уверенно продвигаться по социальной иерархической лестнице. Интересы индивида могут быть связаны с различными сферами жизни – хобби, профессиональной деятельностью, социальными практиками, культурными предпочтениями и др. Когда интересы устойчивы и осознаны, они становятся мощным мотивационным ресурсом и движущей силой для постановки и достижения личностных целей.

Так, например, устойчивый интерес к искусству может трансформироваться в чёткую жизненную цель – добиться профессиональных высот в сфере культуры, творчества или музейного дела. В этом смысле интерес выступает не просто как эмоциональная привязанность, а как основа целеполагания. При этом интересы и связанные с ними цели могут эволюционировать во времени: от спортивных к музыкальным, от технических к гуманитарным и т.д. Однако именно те цели, которые вырастают из подлинных интересов, как правило, порождают устойчивую внутреннюю мотивацию к достижению успеха.

Целеустремлённый человек, опираясь на осознание собственных интересов, способен мобилизовать волевые усилия для преодоления трудностей и поиска эффективных стратегий достижения результата. Более того, рефлексия собственных интересов позволяет глубже понять личные потребности, ресурсы и потенциал, что служит основой для выстраивания индивидуальной образовательной и профессиональной траектории.

Под влиянием собственных целей и ценностей человек переосмысливает жизненные приоритеты, делая свою деятельность более осознанной, целенаправленной и социально значимой. Таким образом, в условиях цифровой дидактики образование перестаёт быть исключительно инструментом передачи знаний и превращается в пространство для реализации личностного потенциала, формирования гражданской ответственности и вклада в развитие общества в целом.

Описанный процесс социального развития в виде взаимодействия четырёх тка-

ней аналогичен процессу трансформации внутреннего контура системы образования – цифровой дидактики.

Согласно теории П. Штомпки, четыре социальных вида ткани (или сети): идеи, правила, действие, интересы, связанные между собой логическим смыслом, сформировали социокультурные тренды для развития нового направления педагогического знания – цифровой дидактики.

### Заключение

Анализ отечественных и зарубежных источников свидетельствует о глубокой трансформации дидактической системы образования под влиянием социальных запросов и культурных предпочтений. Наиболее значимыми элементами этой трансформации выступают: изменение форм взаимодействия между участниками образовательного процесса, обновление содержания учебных материалов, а также трансформация способов передачи и присвоения знаний.

В результате эволюции социума, обусловленной технологическими вызовами, были выделены четыре основания становления цифровой дидактики, соответствующие четырём типам «социальной ткани» (по П. Штомпке): идеи, правила, действия и интересы. Каждому из этих оснований соответствует определённый тренд.

Переформатирование технологий образовательной деятельности – отражает необходимость адаптации высшей школы к требованиям цифрового общества и направлено на подготовку нового типа выпускника, обладающего компетенциями, востребованными в условиях цифровой экономики.

Изменение содержания и форм педагогических практик – повышает качество и обеспечивает гибкость образовательной среды по принципу «в любое время – в любом месте». Внедрение интерактивных форм оценивания способствует снижению тревожности обучающихся, укреплению их учебной мотивации и повышению вовлечённости в образовательный процесс.

Дискретизация учебного процесса – сегментация содержания и методов обучения на логически завершённые модули – требует высокого уровня цифровой компетентности как преподавателей, так и студентов, одновременно способствуя системному формированию у обучающихся цифровых навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Генезис нового целеполагания, вытекающий из изменения личностных и социальных ценностей, способствует переосмыслению жизненных приоритетов, делая образовательную и профессиональную траекторию более осознанной, целенаправленной и социально значимой. Это

соответствует фундаментальной миссии образования: содействовать не только профессиональному, но и личностному развитию человека на благо общества.

Таким образом, выявление и обоснование социокультурных трендов становления цифровой дидактики в системе высшего профессионального образования открывает возможности для разработки институциональных стратегий, направленных на оптимизацию взаимодействия «преподаватель – студент – образовательная среда» и повышение эффективности процессов передачи и присвоения знаний в цифровую эпоху.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Издательство «Перо», 2019. 72 с.
2. Гавриков А. Л., Монахова Л. Ю. Актуальные направления и практические механизмы цифровой трансформации образования // Человек и образование. 2023. № 4. С. 118–124. DOI:10.54884/1815-7041-2023-77-4-118-124.
3. Ситаров В. А. Дидактика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.
4. Осмоловская И. М. Дидактика: учебное пособие. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. 232 с.
5. Штомпка П. Социология: анализ современного общества / Пер. с польск. С. М. Червонной. М.: Логос, 2010. 664 с.
6. Конт О. Социальная эволюция. Избавление от иллюзий / Пер. с франц. А. Гофмана, И. Шапиро. М.: Родина, 2023. 224 с.
7. Спенсер Г. Основания социологии / Пер. с англ. Изд. 3-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2013. 432 с.
8. Дюркгейм Э. Правила социологического метода / Пер. с франц. В. Желнинова. М.: АСТ, 2021. 382 с.
9. Токвиль А. Старый порядок и революция / Пер. с франц. 7-е изд. Челябинск : Социум 2019. 372 с.
10. Поланьи К. Избранные работы / К. Поланьи. М.: Территория будущего, 2010. 198 с.
11. Содержание и технологии образования взрослых: проблема опережающего обучения: сборник научных трудов. ИОВ РАО / Под ред. А.Е. Марона. СПб.: ИОВ РАО, 2007. 118 с.
12. Марон А. Е., Чегодаев Н. М. и др., Дидактика последипломного образования. М., СПб.: Министерство общего и профессионального образования РФ, 1997. 210 с.
13. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: Высш. шк., 2007. 639 с.
14. Извозчиков В. А., Тумалева Е. А. Школа информационной цивилизации. М.: «Просвещение», 2002. 108 с.
15. Шаповалов В. Ю. Социокультурные детерминанты высшего образования. Автореферат дис.... докт. социол. н. Ростов-на-Дону. 1997. 40 с.
16. Карасев В. И. Социальная трансформация как предмет философского анализа. Автореферат дис.... докт. философ. н.. М., 2000. 43 с.
17. Бодрунов С. Д. Грядущее. Новое индустриальное общество: перезагрузка. СПб.: ИНИР им. С. Ю. Витте, 2016. 328 с.
18. Бирюков В. В., Плосконосова В. П., Ополев П. В. Социальные трансформации и модернизация российского общества: монография. Омск: СибАДИ, 2016. 266 с.
19. Шваб К. Технологии четвёртой промышленной революции. М.: Эксмо, 2018. 320 с.

### REFERENCES

1. Blinov, V.I., Dulinov, M.V. and Esenina, E.Y. (2019) *The Project of the Didactic Concept of Digital*

- Professional Education and Training*. Moscow: Pero. (In Russ.)
2. Gavrikov, A.L. and Monakhova, L.Y. (2023) Current Directions and Practical Mechanisms of Digital Transformation of Education. *Man and Education*, no. 4, pp. 118-124. DOI:10.54884/1815-7041-2023-77-4-118-124. (In Russ.)
  3. Sitarov, V.A. (2004) *Didactics: textbook for students of higher pedagogical educational institutions*. 2nd ed. Moscow: «Akademiya». (In Russ.)
  4. Osmolovskaya, I.M. (2021) *Didactics: textbook*. Moscow: Institute of Educational Development Strategy RAE. (In Russ.)
  5. Sztompka, P. (2010) *Sociology: Analysis of Modern Society*. Moscow: Logos. (In Russ.)
  6. Comte, O. (2023) *Social Evolution. Liberation from Illusions*. Moscow: Rodina. (In Russ.)
  7. Spencer, H. (2013) *The Principles of Sociology*. 3rd ed. Moscow: «Librokom». (In Russ.)
  8. Durkheim, E. (2021) *The Rules of Sociological Method*. Moscow: AST. (In Russ.)
  9. Tocqueville, A. (2019) *The Old Regime and the Revolution*. 7th ed. Chelyabinsk: Society. (In Russ.)
  10. Polanyi, K. (2010) *Selected Works*. Moscow: The territory of Future. (In Russ.)
  11. Maron, A.E. (2007) *Content and Technologies of Adult Education: The Issue of Advanced Learning: Proceedings*. St. Petersburg: GNU IOV RAO. (In Russ.)
  12. Maron, A.E., Chegodaev, N.M. and Sheraizina, R.M. (1997) *Didactics of Postgraduate Education*. Moscow, St. Petersburg: Ministry of General and Professional Education of the Russian Federation. (In Russ.)
  13. Khutorskoy, A.V. (2007). *Modern Didactics: Textbook*. 2nd ed. Moscow: Higher School. (In Russ.)
  14. Izvozchikov, V.A., Tumaleva, E.A. (2002). *School of Informational Civilization*. Moscow: Education. (In Russ.)
  15. Shapovalov, V.Y. (1997) *Sociocultural Determinants of Higher Education*: Abstract of Dr. thesis. Rostov-on-Don. (In Russ.)
  16. Karasev, V.I. (2000) *Social Transformation as a Subject of Philosophical Analysis*: Abstract of Dr. thesis. Moscow. (In Russ.)
  17. Bodrunov, S.D. (2016) *The Coming. New Industrial Society: Reloading*. St. Petersburg: INIR. S.Yu. Vitte. (In Russ.)
  18. Biryukov, V.V., Ploskonosova, V.P. and Opolev, P.V. (2016) *Social Transformations and Modernization of Russian Society: monograph*. Omsk: SibADI. (In Russ.)
  19. Schwab, K. (2018) *Technologies of the Fourth Industrial Revolution*. Moscow: Eksmo. (In Russ.)

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Широколобова Анастасия Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков КузГТУ имени Т.Ф. Горбачёва, Кемерово

ORCID: 0009-0006-8879-6796; e-mail: [sovetnik.gal@novsu.ru](mailto:sovetnik.gal@novsu.ru)

Гавриков Анатолий Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

ORCID: 0009-0006-8879-6796; e-mail: [sovetnik.gal@novsu.ru](mailto:sovetnik.gal@novsu.ru)

Монахова Лира Юльевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры математики и инженерной графики Военной академии связи, Санкт-Петербург

ORCID: 0000-0003-1748-0891; e-mail: [lira.monahova@gmail.com](mailto:lira.monahova@gmail.com)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Anastasiya G. Shirokolobova – Candidate of philological sciences, Associate prof. of the Department of Foreign Languages, T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

ORCID: 0009-0006-8879-6796; e-mail: [sovetnik.gal@novsu.ru](mailto:sovetnik.gal@novsu.ru)

Anatoly L. Gavrikov – Doctor of sociological sciences, Professor, Advisor to the Rector, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

ORCID: 0009-0006-8879-6796; e-mail: [sovetnik.gal@novsu.ru](mailto:sovetnik.gal@novsu.ru)

Lyra Yu. Monakhova – Doctor of pedagogical sciences, Associate prof., Professor of the Department of Mathematics and Engineering Graphics, Military Signal Academy, St. Petersburg

ORCID: 0000-0003-1748-0891; e-mail: [lira.monahova@gmail.com](mailto:lira.monahova@gmail.com)

**Вклад авторов:** все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**

Научная статья

УДК 37.04

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-208-220

## ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ

Хаблиева С. Р.

Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова, Владикавказ, Российская Федерация

svetlana-hablieva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5304-9997>

Статья поступила в редакцию 08.08.2025  
Одобрена после рецензирования 01.09.2025  
Принята к публикации 22.10.2025

**Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования, посвящённого изучению влияния цифровой среды на процесс формирования ценностных ориентаций у школьников. Актуальность исследования обусловлена повсеместным проникновением цифровых технологий в повседневную жизнь подрастающего поколения и необходимостью осмысления их роли в развитии личности. Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка характера и степени влияния различных аспектов цифровой среды на формирование ценностей у школьников. На основе анализа теоретических подходов и результатов эмпирического исследования показано, что цифровая среда выступает новым, но значимым агентом социализации. Выявлено, что несмотря на приоритет традиционных ценностей (семья, здоровье), у части школьников выявлено снижение значимости образования в пользу ценностей, связанных с социальной популярностью в цифровой среде. Отмечается влияние клипового мышления, вызванного избытком информации и использования искусственного интеллекта на ценностную сферу. Сформулированы рекомендации для педагогов и родителей по гармоничному развитию личности в условиях цифровизации. Полученные результаты имеют практическую значимость и могут быть применены педагогами, психологами и родителями.

**Ключевые слова:** цифровая среда, ценности, ценностные ориентации, школьники, социализация, клиповое мышление, искусственный интеллект.

**Для цитирования:** Хаблиева С. Р. Влияние цифровой среды на формирование ценностей у школьников // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.208–220. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-208-220>

Original article

## INFLUENCE OF DIGITAL ENVIRONMENT ON FORMATION OF SCHOOLCHILDREN VALUES

S. Khablieva

North Ossetian State University named after Kosta Levanovich Khetagurov, Vladikavkaz, Russian Federation

svetlana-hablieva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5304-9997>

© CC BY Хаблиева С.Р., 2025.

The article was submitted on 08.08.2025

Approved after review on 01.09.2025

Accepted for publication on 22.10.2025

**Abstract.** This article presents the results of an experimental study examining the influence of the digital environment on the development of value orientations in schoolchildren. The relevance of the study stems from the widespread penetration of digital technologies into the daily lives of the younger generation and the need to understand their role in personal development. The objective of the study is to theoretically substantiate and experimentally test the nature and extent of the influence of various aspects of the digital environment on the development of schoolchildren values. Based on the analysis of theoretical approaches and the results of the empirical study, it is shown that the digital environment is a new but significant agent of socialization. It is revealed that, despite the priority of traditional values (family, health), some schoolchildren show a decreased importance of education in favor of values associated with social popularity in the digital environment. The influence of clip thinking caused by information overload and artificial intelligence on value orientation is noted. Recommendations for teachers and parents on the harmonious development of personality in the context of digitalization are formulated. The obtained results have practical significance and can be applied by teachers, psychologists, and parents.

**Keywords:** digital environment, values, value orientations, schoolchildren, socialization, clip thinking, artificial intelligence.

**For citation:** Khablieva, S. R. (2025) Influence of digital environment on formation of schoolchildren values. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 208–220 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-208-220>

### Введение

Современное общество находится на этапе цифровой трансформации, которая оказывает воздействие на все сферы человеческой жизни. Особенно сильное влияние эта трансформация оказывает на подрастающее поколение, для которого цифровая среда становится неотъемлемой частью повседневности с самого раннего возраста. Школьники не просто используют цифровые технологии как инструменты; для них это полноценное пространство жизнедеятельности, формирующее их мировоззрение, поведение и, что особенно важно, систему ценностей.

Ж.В. Горькая утверждает, что ценности определяют поведение и поступки людей, выражаясь через личностный смысл, значимости, ориентации, отношения, оценки, установки, нормы, идеалы и направленность личности [1]. Нравственные знания нужны учащимся, чтобы понимать общественные правила поведения и осознавать последствия их нарушения, формируя морально зрелых и всесторонне разви-

тых членов общества [2]. Ценности являются фундаментальным ядром личности, определяющим её жизненные ориентиры, мотивы поступков и отношение к миру. В практической сфере образования ценности находят преломление через общественно-индивидуальные мотивы, потребности и интересы [3]. Первостепенными человеческими ценностями традиционно выступают любовь, семья, безопасность, дружба, здоровье и материальное благополучие, сохраняющие свою важность веками [4].

В условиях доминирования цифровой среды традиционные механизмы трансляции ценностей – семья, школа, общество – претерпевают значительные изменения. Они преобразуют природу взаимоотношений и способов общения внутри общества и семьи, включая разные поколения; влияют на организацию свободного времени и отдыха; меняют частоту и содержание живого общения членов общества и семьи как между собой, так и с окружающим миром; воздействуют на систему ценностей и

социальные ориентиры семьи и общества; формируют новые взгляды на принципы и практику семейного и общественного воспитания [5].

Семья – это среда, имеющая для ребёнка основное воспитательное значение. Эта среда не только источник образцов социального поведения, событий, информации, она связана с социальным положением родителей и их способностью осуществлять воспитательную работу. Поэтому сама атмосфера общения в семье становится воспитанием [6, с. 13].

О.Б. Мартынюк определяет семейные ценности как духовно-нравственные ориентиры большинства людей, служащие идеалом для формирования нормальной семьи. Такая классификация основана на объектах оценки (супружество, родительство, родство) и функциях семьи (персоналитарная, экономическая, интеллектуальная, психотерапевтическая, рекреационная) [7, с. 63]. Изучая изменения в семейных ценностях, Бригхаус Х., Свифт А. утверждают, что детско-родительские отношения, взаимоотношения ребёнка с другими детьми в образовательном учреждении являются условиями для накопления знаний, социального опыта и различных практик взаимодействия [8].

Главная цель воспитания в семье – воспитание достойного поколения, продолжающего свой род, с учётом возраста ребёнка, его индивидуальных особенностей и психических процессов. Задача воспитания в семье – непрерывный процесс воспитания, основанный на осознанных и рациональных действиях, направленных на формирование индивидуальных качеств детей [9].

Модель всеобщей цифровизации общества (трансформация социума, внедрение цифровых технологий как средство) накладывает отпечаток на развитие личности индивидуума в культурологическом смысле [10, с. 83]. На первый план выходят новые факторы воздействия: социальные сети, онлайн-игры, информационные порталы, блоги и другие цифровые ресурсы. Они предлагают школьникам огромный

объём информации, образцов поведения и моделей ценностей, которые не всегда соответствуют общепринятым нормам, могут быть противоречивыми или даже деструктивными.

Цифровые технологии глубоко проникли в нашу жизнь, став базовой потребностью и частью ежедневного быта. Без интернета мир воспринимается устаревшим и изолированным. Однако остаётся открытым вопрос, стали ли цифровые технологии фундаментальными человеческими ценностями [11, с. 103].

Исследование сосредоточено на анализе влияния цифровой среды на формирование ценностей у школьников, приводя к изменению иерархии традиционных ценностей и появлению новых ценностных ориентиров, связанных с цифровым образом жизни.

Проникновение цифровых технологий в повседневную жизнь изменяет не только способы общения, но и сами приоритеты молодых людей и в значительной степени формирует их ценности через призму социальных сетей, которые являются для них основным источником информации и одновременно платформой для самовыражения [12]. Предполагается, что чрезмерное погружение в развлекательный и социально-сетевой контент может смещать акцент с ценностей саморазвития и образования в сторону ценностей, связанных с внешним признанием и быстрым удовлетворением потребностей, в то время как целенаправленное использование образовательных цифровых ресурсов способствует развитию познавательных и социально значимых ценностей.

Актуальность данного исследования обусловлена острой необходимостью глубокого осмысления влияния этих новых факторов на формирование ценностных ориентаций у школьников. Понимание механизмов и последствий такого воздействия позволит разработать эффективные педагогические и психологические стратегии, направленные на формирование гармоничной и устойчивой системы ценностей у подрастающего поколения в ус-

ловиях динамично развивающегося цифрового общества.

Цифровая среда, ставшая новым агентом социализации, создаёт новые вызовы для традиционных институтов (семья, школа), а также формирует новые ценностные ориентиры и модели поведения. В условиях, когда большая часть жизни подростка проходит в виртуальном пространстве, крайне важно осмыслить характер и механизмы воздействия этих процессов на его мировоззрение и ценностную иерархию.

Проблема исследования заключается во всестороннем влиянии цифровой среды на школьников и недостаточной изученности механизмов этого влияния на их систему ценностей, что не позволяет в полной мере оценить риски и возможности, связанные с этим процессом.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке характера и степени влияния различных аспектов цифровой среды на формирование ценностей у школьников.

Теоретической основой исследования послужили концепции Дж. Г. Мида и Т. Парсонса (теория социализации), Э. Блумлера и Д. Каца (теория использования и удовлетворения потребностей), Д. Гербнера и Л. Гросса (теория культивирования), а также идеи Д. Белла и М. Кастельса (теория информационного общества).

### Материалы и методы

Для достижения поставленных целей был использован комплекс взаимодополняющих методов:

- теоретические: изучение и обобщение теоретических подходов к пониманию ценностей и их формирования в условиях цифровизации; обзор литературы, посвящённой влиянию цифровой среды на личность и ценности школьников, с позиций вышеуказанных теоретических подходов;
- эмпирические: анкетирование.

В исследовании приняли участие обучающиеся 5–9 классов общеобразователь-

ных школ Республики Северная Осетия – Алания (130 школьников). Выборка была сформирована случайным образом с учётом равномерного распределения по возрасту и полу.

### Результаты исследования

Проведённое исследование позволило выявить ряд значимых тенденций во влиянии цифровой среды на формирование ценностей у школьников. Было проведено анкетирование школьников. Анкета состояла из четырёх блоков. Рассмотрим результаты анкетирования по каждому блоку.

#### *Блок 1: Характеристика цифровой активности*

Результаты анкетирования (табл. 1) показали, что интернет играет значительную роль для большинства школьников, особенно в выходные, выступая основной платформой для отдыха и развлечений. Это вытесняет активный досуг и живое общение. Поскольку учащиеся используют сеть в основном для общения и развлечений, а не для учёбы, доминирование этих функций над образовательной способствует формированию ценностей, ориентированных на удовольствие и внешнее одобрение/популярность, в ущерб познавательным ценностям.

#### *Блок 2: Самооценка ценностей.*

Ниже представлены результаты (табл. 2), отражающие долю школьников, которые выбрали ту или иную оценку.

На основе этих данных можно сделать следующие выводы:

1) Большинство школьников (72%) считают семью «очень важной» ценностью. Здоровье и друзья также занимают высокие позиции, что говорит о сохранении фундаментальных жизненных ориентиров.

2) Выявлено двойственное отношение к ценностям, связанным с цифровой средой: ценности популярности и признания в сети, а также успеха в играх имеют наиболее широкий разброс оценок. Значительная часть школьников (30–40%) считает их «совершенно неважными», при этом 10–15% считают «очень важными».

Таблица 1/ Table 1

**Характеристика цифровой активности / Characteristics of digital activity**

Источник: данные автора.

Вопрос	Вариант ответа	Результаты (%)
1. Сколько часов в день Вы проводите в интернете в будни?	а. менее 1 часа	5
	б. 1-3 часа	20
	в. 3-5 часов	40
	г. 5-8 часов	30
	д. более 8 часов	5
2. Сколько часов в день Вы проводите в интернете в выходные?	а. менее 1 часа	1
	б. 1-3 часа	5
	в. 3-5 часов	15
	г. 5-8 часов	35
	д. более 8 часов	44
3. Основные цели использования интернета (выбор не более трёх)	а. Учёба	40
	б. Работа	2
	в. Общение	75
	г. Развлечения	68
	д. Поиск информации	55
	е. Онлайн-покупки	10
4. Наиболее часто используемые цифровые платформы (выбор не более трёх)	а. Социальные сети	85
	б. Мессенджеры	75
	в. Видеохостинги	80
	г. Онлайн-игры	50
	д. Образовательные ресурсы	20
	е. Стриминговые сервисы	30

Это указывает на существование двух разных групп школьников: тех, кто не придаёт значения цифровому признанию, и тех, для кого оно является ключевым элементом самооценки.

3) Выявлено смещение приоритетов в оценке карьеры и денег: ценность денег (35% «очень важно» и 35% «важно») оказывается более значимой, чем ценность карьеры (15% «очень важно»), что может говорить о стремлении к быстрому материальному обогащению, возможно через цифровые каналы, а не через традиционное долгосрочное развитие карьеры.

4) Выявлен низкий уровень значимости саморазвития и образования для части школьников: хотя 40% школьников

считают образование «важным», всего 17% ставят ему высший балл. Это может быть связано с тем, что многие образования воспринимают как формальность, а не как ценность, имеющую самостоятельное значение. Выявлено снижение значимости образования и саморазвития среди школьников, на первый план выходят материальные блага и популярность. Это может быть связано с влиянием цифровой культуры, которая часто пропагандирует быстрый успех и лёгкий заработок через онлайн-активность.

*Блок 3: Рефлексия влияния цифровой среды.*

Этот блок анкеты был разработан для оценки субъективных, рефлексивных оце-

Таблица 2/ Table 2

**Самооценка ценностей / Self-assessment of values**

Источник: данные автора.

Ценность	Совсем неважно (1)	Не очень важно (2)	Средне важно (3)	Важно (4)	Очень важно (5)
1. Семья	1%	2%	5%	20%	72%
2. Здоровье	0%	3%	7%	25%	65%
3. Образование	3%	10%	25%	45%	17%
4. Друзья	1%	5%	15%	30%	49%
5. Карьера	5%	15%	35%	30%	15%
6. Деньги	2%	8%	20%	35%	35%
7. Саморазвитие	4%	12%	30%	40%	14%
8. Свобода	2%	5%	18%	30%	45%
9. Творчество	10%	15%	30%	30%	15%
10. Справедливость	5%	10%	20%	40%	25%
11. Популярность в сети	30%	25%	15%	18%	12%
12. Признание в сети	25%	20%	20%	20%	15%
13. Успех в играх	40%	20%	15%	15%	10%

нок школьниками влияния цифровой среды на их личность, взаимоотношения и ценности. В отличие от предыдущих блоков, которые собирали объективные данные о поведении, этот блок фокусируется на самоанализе и самовосприятии (табл. 3).

Первый вопрос позволяет понять, как школьники оценивают влияние цифрового мира на своё мировоззрение. Наблюдается открытость новому: 45% школьников выбрали этот вариант, что подчёркивает положительный познавательный эффект цифровой среды. Доступ к огромному объёму информации через интернет способствует расширению кругозора и толерантности. 25% школьников стали больше ценить живое общение из-за виртуальной изоляции, а 20% развили критическое отношение к информации, что свидетельствует о частичном формировании медиаграмотности.

Второй вопрос, оценивающий влияние цифрового общения на социальные связи школьников, показал: 40% опрошенных используют интернет для поддержания дружеских отношений на расстоянии, а 35% находят новых друзей и единомыш-

ленников (особенно в онлайн-играх и тематических сообществах). Однако 20% школьников признают негативное влияние цифровизации, отмечая, что чрезмерное время в сети усложнило их личное общение. Таким образом, цифровые технологии одновременно способствуют как укреплению, так и ослаблению социальных связей, в зависимости от контекста и интенсивности их использования.

На третий вопрос 50% школьников ответили, что интернет стал источником новых увлечений. Это подчёркивает развивающий потенциал цифровой среды. Однако 30% опрошенных признают, что из-за цифровых развлечений они стали меньше времени уделять традиционным хобби, таким как чтение, спорт или творчество, что может говорить о вытеснении реальных увлечений виртуальными. К сожалению, 15% школьников считают, что их досуг полностью сосредоточен в цифровом пространстве.

Ключевым в блоке является вопрос «Как Вы считаете, цифровой мир больше помогает или мешает формированию ваших ценностей (например, семья, друж-

ба, образование)?)», так как он напрямую оценивает мнение школьников о влиянии цифровизации на их ценности. Результаты продемонстрировали значительное разнообразие мнений участников исследования: чёткое превалирование положительного или негативного отношения отсутствует. Такое разделение взглядов подчёркивает сложный характер взаимодействия подростковой аудитории с цифровой средой. Оно также показывает, что цифровой мир оказывает многофакторное воздействие на развитие жизненных ориентиров молодёжи, создавая одновременно возможности

и риски, причём степень восприятия этих эффектов зависит от индивидуальных особенностей каждого респондента. Таким образом, отсутствие единой точки зрения подтверждает реальность активного воздействия цифровой среды на процесс формирования ценностей современных школьников.

#### Блок 4. Предпочитаемые онлайн-игры

Этот блок анкеты предназначен для глубокого анализа влияния одного из наиболее популярных компонентов цифровой среды – онлайн-игр. Он позволяет выявить не только количественные показате-

Таблица 3/ Table 3

### Рефлексия влияния цифровой среды / Reflection on the influence of the digital environment

Источник: данные автора.

Вопрос	Вариант ответа	Результаты
1. Оцените, как цифровые технологии повлияли на Ваше мировоззрение.	а. Стал более открытым(ой) к новым идеям и культурам.	45%
	б. Осознал важность живого общения.	25%
	в. Начал сомневаться в достоверности информации.	20%
	г. Взгляды на жизнь не изменились	10%
2. Как цифровая среда повлияла на Ваше общение с окружающими?	а. Укрепила, позволив поддерживать дружбу на расстоянии.	40%
	б. Стало труднее общаться лично из-за увеличения времени, проводимого в сети.	20%
	в. Помогла найти новых друзей и людей со схожими интересами.	35%
	г. Заметного влияния на мои отношения не оказала.	5%
3. Как цифровая среда повлияла на Ваши хобби и интересы?	а. Я открыл(а) для себя новые хобби благодаря интернету.	50%
	б. Я стал(а) меньше времени уделять реальным увлечениям.	30%
	в. Цифровая среда стала для меня основным источником увлечений.	15%
	г. В целом не повлияла на мои хобби.	5%
4. Цифровой мир больше помогает или мешает формированию Ваших ценностей?	а. Определённо помогает.	5%
	б. Скорее помогает.	40%
	в. Нейтрально.	20%
	г. Скорее мешает.	30%
	д. Определённо мешает.	5%

ли (сколько времени школьники играют), но и качественные (почему они играют и что для них важно в игре). Эти данные (табл. 4) имеют решающее значение для понимания того, как игровая активность влияет на формирование ценностей.

Первый вопрос связан с тем, что каждый жанр игр формирует определённые навыки и ценностные ориентации: стратегии и ценностные ориентации: стратегии и ценностные ориентации: стратегии и планирование; шутеры могут формировать соревновательные ценности, но также могут способствовать проявлению агрессии; ролевые игры развивают ценности, связанные с погружением в чужую личность, исследованием и социальным взаимодействием в виртуальном мире; симуляторы могут способствовать развитию ценностей, связанных с творчеством и моделированием. Следовательно, игровая деятельность выступает важным фактором формирования мировоззрения подростков, однако её влияние носит разнонаправленный характер и требует внимательного отношения родителей и педагогов.

Второй вопрос позволяет оценить степень вовлеченности в игровую деятельность. Экстремально высокие показатели (более 20 часов в неделю) могут служить индикатором игровой зависимости, которая, как правило, сопровождается снижением значимости традиционных ценностей (учёба, семья, физическая активность). Таким образом, высокая вовлечённость создаёт условия для возникновения серьёзных жизненных проблем в будущем. Чтобы предотвратить негативные эффекты необходимо своевременно выявлять признаки зависимости и создавать благоприятные условия для всестороннего развития.

Третий вопрос позволяет понять, какие потребности удовлетворяют школьники через игру. Мотивы напрямую связаны с ценностями: соревнование и достижение целей указывают на высокую значимость ценностей победы, статуса и признания, но уже в виртуальном мире; общение с друзьями говорит о том, что игра является не только развлечением, но и платформой

для поддержания социальных связей; расслабление и отдых показывает, что игра используется как способ снятия стресса, что может быть позитивным и негативным явлением; погружение в сюжет и исследование указывают на стремление к познанию и получению нового опыта. Игра становится способом самовыражения, социального взаимодействия и познания мира. Вместе с тем чрезмерное увлечение виртуальным миром несёт ряд рисков, включая снижение интереса к учёбе, ухудшение физического здоровья, нарушение режима сна, формирование зависимости, социальную изоляцию и потерю контакта с окружающей действительностью. Поэтому важно находить баланс между виртуальными занятиями и активностью в реальности, уделяя внимание физическому здоровью, социальным контактам и другим видам досуга.

Четвёртый вопрос связан с ценностями успеха и признания и оценивает, переносят ли школьники виртуальные достижения в реальную жизнь. Если виртуальные успехи становятся важны, это может указывать на то, что они замещают собой реальные. Высокое значение, придаваемое виртуальному прогрессу, может говорить о недостаточной уверенности в собственных силах вне игрового пространства либо наличии трудностей в достижении реальных результатов. Однако ценность виртуального успеха также отражает новые формы социализации и самооценки.

Оценивая значимость игровых успехов, мы можем лучше понять психологическое состояние учеников и необходимость поддерживать баланс между виртуальной средой и реальной жизнью. Важно следить за тем, чтобы смысл жизни ребёнка не сводился лишь к виртуальным достижениям, одновременно поощряя развитие позитивных качеств и полезных навыков вне компьютерных игр.

В целом, результаты анкетирования подтверждают сложное влияние цифровой среды: предоставляя новые возможности, она формирует конкурирующие с

Таблица 4/ Table 4

**Предпочитаемые онлайн-игры / Preferred online games**

Источник: данные автора.

Вопрос	Вариант ответа	Результаты (%)
1. В какие жанры чаще всего играете (не более трёх)?	а. Стратегии	35%
	б. Шутеры	45%
	в. Ролевые игры	50%
	г. Симуляторы	25%
	д. Приключенческие игры	30%
	е. Аркады	20%
2. Сколько часов в неделю за онлайн-играми?	а. менее 5 часов	15%
	б. 5–10 часов	30%
	в. 10–20 часов	35%
	г. более 20 часов	20%
3. Основной мотив (не более трёх)?	а. Соревнование	40%
	б. Общение	60%
	в. Погружение в сюжет	45%
	г. Расслабление и отдых	55%
	д. Исследование	30%
4. Насколько важны виртуальные достижения?	е. Достижение целей и наград	40%
	а. Совершенно не важны	10%
	б. Не очень важны	20%
	в. Скорее важны	45%
	г. Очень важны	25%

традиционными ценностные ориентиры, что может иметь негативные последствия.

*Положительное влияние* цифровой среды заключается в:

- обеспечении неограниченного доступа к знаниям (через электронные библиотеки и онлайн-курсы), что существенно расширяет кругозор учащихся и знакомит их с мировым культурным наследием;
- создании возможностей для развития международной коммуникации, позволяющим школьникам участвовать в глобальных проектах и формировать общегражданскую позицию;
- развитии гражданской активности, которая проявляется путём создания социально значимого контента, что развивает чувство ответственности;
- наличии необходимости проверять и анализировать большие объёмы инфор-

мации, что стимулирует развитие критического мышления;

- появлении новых возможностей для творчества и самовыражения, что помогает школьникам осознать свою уникальность.

*К вызовам и негативным аспектам влияния* цифровой среды можно отнести:

- Риск распространения деструктивных и псевдоценностей: цифровая среда может быть источником агрессивного, экстремистского, аморального контента, который способен негативно влиять на ценностные ориентиры школьников, формировать искажённые представления о мире, допустимых нормах поведения.
- Формирование клипового и поверхностного мышления: большое количество коротких, быстро меняющихся инфор-

мационных потоков может приводить к снижению способности к глубокому анализу и формированию критического осмысления информации, развитию поверхностного отношения к сложным ценностным вопросам.

- Кибербуллинг и социальное отчуждение: негативные формы онлайн-взаимодействия (кибербуллинг, троллинг, шейминг) могут приводить к психологическим травмам, формированию агрессии, снижению эмпатии, разрушению социальных связей в реальной жизни.
- Искажение представлений о реальности и идеалах: чрезмерное погружение в виртуальный мир, влияние идеализированных образов в социальных сетях могут формировать нереалистичные ожидания, приводить к заниженной самооценке и потере связи с реальными ценностями и достижениями.
- Информационная перегрузка и зависимость: постоянный поток уведомлений, стремление быть постоянно онлайн могут вызывать информационную перегрузку, цифровую зависимость, отвлекать от учебной деятельности и реального взаимодействия.

Для эффективного формирования гуманистического мировоззрения школьников в цифровой среде необходимо разработать комплексные педагогические стратегии, которые включают:

- Медиаобразование: обучение школьников критическому анализу информации, распознаванию манипуляций, формированию навыков безопасного и этичного поведения в сети.
- Формирование цифровой культуры: развитие ответственного использования цифровых инструментов, понимание этических норм онлайн-общения, уважение к авторским правам и личной информации.
- Использование цифровых технологий для ценностно ориентированной деятельности: целенаправленное вовлечение школьников в онлайн-проекты, направленные на продвижение позитивных ценностей (создание социаль-

ных кампаний, онлайн-волонтерство, виртуальные экскурсии по историческим местам).

Взаимодействие с родителями: необходимо уделять особое внимание взаимодействию с родителями. Важно проводить просветительскую работу, информируя их как о потенциальных рисках, так и о возможностях, которые несёт цифровая среда. Такая работа может включать обсуждение таких тем, как кибербуллинг, информационная перегрузка, цифровая зависимость.

Таким образом, полученные результаты исследования подтверждают, что цифровая среда выступает как мощный и постоянно действующий агент социализации, который, наряду с традиционными институтами (семья, школа, сверстники), оказывает формирующее воздействие на систему ценностей подрастающего поколения.

Изменение иерархии ценностей является одной из ключевых выявленных тенденций. Несмотря на то что фундаментальные ценности, такие как семья, здоровье и дружба, остаются важными, их относительная значимость может снижаться под влиянием доминирующих в цифровой среде ценностей, таких как признание, популярность, внешний успех и немедленное удовлетворение потребностей. Этот сдвиг может привести к формированию поверхностного восприятия мира, снижению глубины эмоциональных связей в реальной жизни и ориентации на внешние, часто иллюзорные, атрибуты успеха.

Дифференцированное влияние компонентов цифровой среды подчёркивает необходимость адресного подхода. Социальные сети и онлайн-игры, при всех их потенциальных позитивных аспектах (развитие коммуникативных навыков, креативности, стратегического мышления), несут в себе значительные риски для формирования ценностей. Они могут способствовать развитию нарциссизма, зависти, снижению самооценки (из-за постоянного сравнения с идеализированными образами), а также формированию зависимости.

Таким образом, для формирования гармоничной и устойчивой ценностной

системы у школьников в условиях цифрового общества необходима комплексная стратегия, которая будет включать не только ограничения, но и целенаправленное развитие критического мышления, медиаграмотности и ответственного использования цифровых технологий.

### Заключение

Проведённое экспериментальное исследование позволило получить эмпирические данные, подтверждающие значительное и многоаспектное влияние цифровой среды на формирование ценностей у школьников. Это влияние является многогранным и зависит от конкретного компонента цифровой среды, а также от степени и характера вовлеченности школьника.

Цифровая среда является одним из ведущих факторов формирования ценностей у школьников, оказывая существенное влияние на их мировоззрение, поведение и ценностные ориентации.

Наблюдается тенденция к изменению иерархии ценностей: наряду с высокой значимостью традиционных ценностей (семья, здоровье, дружба), возрастает роль ценностей, специфичных для цифровой среды (признание, популярность, быстрый доступ к информации и развлечениям, «лёгкий» успех).

Различные аспекты цифровой среды оказывают специфическое влияние: социальные сети и онлайн-игры могут способствовать формированию поверхностных, эгоцентрических и потребительских ценностей, тогда как образовательные платформы и познавательные ресурсы развивают ценности саморазвития, познания и ответственности.

Выявлены статистически значимые корреляции между интенсивностью использования различных цифровых платформ и приоритетом определённых ценностей, что подчёркивает необходимость целенаправленного воздействия

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Горькая Ж.В. Ценности национальных культур как фактор временных ориентаций молодёжи (Самара, 26–27 апреля 2018 г.): материалы VI Международной научно-практической конференции / Модернизация культуры: судьба ценностей в современном мире / Самарский государственный институт культуры. Часть I. Самарский государственный институт культуры, 2018. С. 307–310.
2. Киргуева Ф.Х., Батырова З.М. Теоретические основы нравственного воспитания младших школьников // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 3. С. 70–75.
3. Яковлева И.В., Чёрных С.И., Косенко Т.С. «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиция субъективизма // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 113–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127.
4. Бастракова Н.С., Мухлынина О.В., Шаров А.А. Представления цифрового поколения о главных ценностях жизни // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 3. С. 41–48. DOI 10.24411/2307-4264-2020-10306.
5. Milkevich O.A. Gileva A.V., Vatina E.V. Training of teaching staff in the context of the transformation of the value of family and childhood. *Perspectives of Science and Education*, 2023. no.2 (62), pp. 125–140. DOI 10.32744/pse.2023.2.7.
6. Балтабаева Ш.А. Отбасы және мектептегі жас жеткіншек білім алушылардың әлеуметтік-азаматтық құндылықтарын қалыптастыру. ҚМПИ Жаршысы. 2022. no. 4(68). С. 13–16.
7. Мартынюк О.Б. Семья как социокультурная ценность и семейные ценности как духовно-нравственные ориентиры создания нормально функционирующей семьи / Способы, модели и алгоритмы модернизации науки в современных условиях. Стерлитамак: ООО «Агентство международных исследований», 2021. С. 52–65.
8. Brighouse H., Swift A. Family values reconsidered: a response. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*. 2017. DOI: 10.1080/13698230.2017.1398492.
9. Уразова З.З., Абсейтова А.К. Возможности использования национальных ценностей в воспитании детей в современных семьях // Молодой учёный. 2019. № 48(286). С. 500–502.
10. Сухов А.А. Совершенствование системы управления учебным процессом в вузе на основе цен-

ностного подхода // Вестник МГПУ. Сер.: Экономика. 2016. № 4 (10). С. 80–93.

11. Сухов А.А. Феномен цифровых технологий: ценностный аспект // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2020. № 1(33). С. 101–108. DOI 10.25688/2078-9238.2020.33.1.14.
12. Гарькина О.В. Цифровые технологии и их влияние на ценностные ориентиры молодёжи // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2024. Т. 2. № 3(51). С. 23–32. DOI 10.22405/2304-4772-2024-3-2-23-32.

## REFERENCES

1. Gor'kaya, Zh.V. (2018) Values of national cultures as a factor of youth temporal orientations (Samara, April 26-27, 2018): *Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference: Modernization of culture: the fate of values in the modern world. Samara State Institute of Culture. Part I.* Samara State Institute of Culture, 307–310. (In Russ.)
2. Kirgueva, F.H. and Batyrova, Z.M. (2020) Theoretical foundations of moral education of younger schoolchildren. *Economic and humanitarian studies of the regions*, no. 3, 70–75. (In Russ.)
3. Yakovleva, I.V., Chernykh, S.I. and Kosenko, T.S. (2022) Axiological reversal in Russian education: the position of subjectivism. *Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 4, 113–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127.
4. Bastrakova, N.S., Mukhlynina, O.V. and Sharov, A.A. (2020) Representations of the digital generation about the main values of life. *Vocational education and the labor market*, no. 3, 41–48. DOI 10.24411/2307-4264-2020-10306. (In Russ.)
5. Milkevich, O.A. Gileva, A.V. and Vatina, E.V. (2023) Training of teaching staff in the context of the transformation of the value of family and childhood. *Perspectives of Science and Education*, no. 2 (62), 125–140. DOI 10.32744/pse.2023.2.7. (In Russ.)
6. Baltabaeva, S.A. (2022) Otbasy zhane mekteptegi zhas zhetkinshek bilim alushylardyn aleumettik-azamattyk kundulyktaryn kalyptrastru. *KMPI Zharshysy*, no. 4(68), 13–16.
7. Martynyuk, O.B. (2021) Family as a socio-cultural value and family values as spiritual and moral guidelines for creating a normally functioning family. I n: *Proceedings on the results of the International scientific and practical conference: Methods, models and algorithms of modernization of science in modern conditions.* Sterlitamak: LLC "International Research Agency", 52–65. (In Russ.)
8. Brighouse, H. and Swift, A. (2017) Family values reconsidered: a response. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*. DOI: 10.1080/13698230.2017.1398492
9. Urazova, Z.Z. and Abseitova, A.K. (2019) Possibilities of using national values in the upbringing of children in modern families. *Young Scientist*, no. 48(286), 500–502. (In Russ.)
10. Sukhov, A.A. (2016) Improving the educational process management system at a university based on a value-based approach. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Ser.: Economics*, no. 4 (10), 80–93. (In Russ.)
11. Sukhov, A.A. (2020) The phenomenon of digital technologies: a value aspect. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Philosophical sciences*, no. 1(33), 101–108. DOI 10.25688/2078-9238.2020.33.1.14. (In Russ.)
12. Garkina, O.V. (2024) Digital technologies and their influence on the value orientations of youth. *Humanities Bulletin of Tolstoy State Pedagogical University*, vol. 2, no. 3(51), 23–32. DOI 10.22405/2304-4772-2024-3-2-23-32. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Хаблиева Светлана Руслановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического образования Северо-Осетинского государственного университета, Владикавказ  
ORCID: 0000-0002-5304-9997; e-mail: svetlana-hablieva@yandex.ru

## INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Svetlana Ruslanovna Khablieva – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department of Pedagogical Education, North Ossetian State University, Vladikavkaz  
ORCID: 0000-0002-5304-9997; e-mail: svetlana-hablieva@yandex.ru

Научная статья  
УДК 3373.5:37.018:37.035  
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-221-227

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В КАДЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Морозов Ю. А.

*Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация  
Umor-75@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-4874-3950>*

*Статья поступила в редакцию 16.09.2025  
Одобрена после рецензирования 13.10.2025  
Принята к публикации 22.10.2025*

**Аннотация.** В условиях современных вызовов системе образования сохраняется потребность в эффективных практиках воспитания. В статье представлены результаты теоретико-методологического исследования специфики социально-воспитательных практик кадетских корпусов как фактора формирования ценностно ориентированной личности. Уточнено содержание понятия «социально-воспитательные практики» через интеграцию ценностно-средового и деятельностного подходов. Предложена оригинальная двухуровневая классификация практик по принципу двойной детерминации: вертикальная (стадии становления воспитанника) и горизонтальная (типология по целевой направленности). Подтверждено, что комплексность и системность организации данных практик обуславливают их эффективность в формировании гражданской идентичности и ценностных ориентаций курсантов. Практическая значимость работы заключается в разработке инструментария для проектирования и оптимизации воспитательных систем.

**Ключевые слова:** кадетское образование, социально-воспитательные практики, воспитательная среда, ценностные ориентации, гражданская идентичность.

**Для цитирования:** Морозов Ю. А. Особенности социально-воспитательных практик в кадетском образовании // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.221–227. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-221-227>

Original article

## FEATURES OF SOCIAL AND EDUCATIONAL PRACTICES IN CADET EDUCATION

Y. Morozov

*St. Petersburg Cadet Military Corps named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation, St. Petersburg, Russian Federation  
Umor-75@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-4874-3950>*

*The article was submitted on 16.09.2025  
Approved after review on 03.10.2025  
Accepted for publication on 22.10.2025*

**Abstract.** In the context of modern challenges to the education system there remains a need for effective practices of education. The article presents the results of a theoretical and methodological study of the specifics of social and educational practices of cadet corps as a factor in the formation of a value-oriented personality. The content of the concept of "social and educational practices" has been clarified through the integration of value-environmental and activity-based approaches. An original two-level classification of practices based on the principle of double determination is proposed: vertical (stages of student development) and horizontal (typology by target orientation). It has been confirmed that the complexity and systematic organization of these practices determine their effectiveness in the formation of civic identity and value orientations of cadets. The practical significance of the work lies in the development of tools for the design and optimization of educational systems.

**Keywords:** cadet education, social and educational practices, educational environment, value orientations, civic identity.

**For citation:** Morozov, Y. A. (2025) Features of social and educational practices in cadet education. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 221–227 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-221-227>

### Введение

На протяжении развития системы образования в России особое внимание уделялось начальной военной подготовке подростков в специально организованных для этого учебных заведениях. История такой подготовки, ведущая начало с основанной Петром I в 1701 году «Школы математических и навигацких наук», продолжается в современных суворовских военных училищах, кадетских корпусах и президентских кадетских училищах. Одной из важнейших целей такого обучения является формирование готовности молодых людей к служению Отечеству прежде всего на военном и государственном поприще.

Кадетские учебные заведения всегда рассматривались как наиболее передовые, способные эффективно решать важные государственные задачи, связанные с воспитанием будущих защитников Отечества. Как писал генерал-лейтенант А.А. Игнатъев (выпускник Пажеского кадетского корпуса дореволюционной России), обосновывая необходимость создания суворовских военных училищ в 1943 году: «Специфика военного ремесла требует привития к нему вкуса с детских лет, а недостаток дисциплинированности детей в домашней, школьной обстановке вызывает необходимость создать специальные военные средние школы для подготовки нравственно воспитанных и физически

развитых будущих командиров Красной Армии» [1, с. 52].

Исторический опыт успешного функционирования таких учебных заведений позволяет говорить о грамотно организованной учебно-воспитательной среде, которая опирается на полноценную систему основных составляющих образовательного процесса (учебная деятельность, воспитательная деятельность и повседневная жизнедеятельность), пронизанных нормами и традициями воинской культуры и опирающихся на неукоснительное соблюдение требований общевоинских уставов вооружённых сил Российской Федерации.

Современная система образования сталкивается с необходимостью формирования у обучающихся устойчивых ценностных ориентиров, гражданской идентичности и социальной ответственности. В условиях усиливающихся вызовов со стороны информационной среды, снижения уровня дисциплины и мотивации учащихся особую актуальность приобретает поиск эффективных воспитательных систем, способных интегрировать образовательные и социальные функции.

Несмотря на признанную эффективность кадетского образования (Е.М. Ермолов [2], А.Ю. Кийко [3], С.С. Китов [4], Е.А. Марковская [5], О.С. Симанкова [6], И.Н. Царёв [7], О.В. Штаюра [8]), недостаточно изучены конкретные механизмы и педагогические

условия, благодаря которым социально-воспитательные практики кадетских корпусов обеспечивают формирование ценностных ориентаций в современных реалиях. Эмпирические данные о сравнении эффективности этих практик по сравнению с общеобразовательной школой также остаются фрагментарными и требуют систематизации.

Целью настоящего исследования является выявление и научное обоснование специфики социально-воспитательных практик как фактора формирования ценностно ориентированной личности воспитанника в условиях кадетских учебных заведений.

### Материалы и методы

На основании теоретического анализа и экспертного опыта нами разработаны критерии для сравнительного анализа воспитательной среды, представленные в таблице 1.

Сформулированные в таблице 1 характеристики вытекают из специфики кадетского образования, так как кадетские корпуса, являясь образовательными организациями интернатного типа с круглосуточным пребыванием воспитанников, представляют собой уникальную исследовательскую площадку для организации непрерывного воспитательного процесса, а их специфика создаёт условия для решения ключевых воспитательных задач, направленных на:

- всестороннее развитие личности и формирование основных ценностно ориентированных качеств;
- раннюю профессиональную адаптацию и социализацию в военной среде;
- формирование начальных военно-профессиональных компетенций;
- реализацию процесса непрерывного военного образования «кадет-курсант-офицер».

Для решения этих задач педагогический коллектив применяет комплекс форм и методов, среди которых особую эффективность показывают социально-воспитательные практики. Теоретическое изуче-

ние специфики их организации составило основу данного исследования.

### Результаты

Термин «социально-воспитательные практики» как педагогическое понятие в современной науке интерпретируется в различных педагогических трудах как: взращивание человека в процессе планомерного создания условий для его определённой ценностной ориентации [9]; целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности, необходимых для её успешной социализации [10]; средство создания пространства для реализации личностного потенциала [11].

Таким образом, анализ показывает, что социальное воспитание трактуется авторами широко, через призму создания условий, формирования качеств и реализации потенциала личности. Понятие «воспитательная практика» (К.Н. Поливанова) смещает акцент на действия и деятельность педагога [12]. Интеграция ценностно-средового (А.В. Мудрик, А.В. Волохов, М.И. Рожков) и деятельностного подходов (К.Н. Поливанова) позволяет операционализировать данное понятие.

Социально-воспитательная практика в кадетском образовании – это педагогически управляемый комплекс воспитательных условий, форма воспитательного взаимодействия, направленная на социальную адаптацию подростка в военно-ориентированном социуме кадетского учебного заведения, формирование основных ценностно ориентированных качеств будущего защитника Отечества, его раннюю военно-профессиональную ориентацию.

Кроме того, социально-воспитательная практика выступает как воспитательное взаимодействие с группой подростков, формирование и становление сплочённого детского воинского коллектива с заранее определёнными структурой, правилами, порядками, традициями, устоями (учебный взвод, учебная рота, учебное заведение).

Как отмечает в своей работе Л.И. Новикова, для того, чтобы воспита-

Таблица 1/ Table 1

**Критерии сравнительного анализа воспитательной среды кадетских учреждений и общеобразовательных школ / Criteria of comparative analysis of the educational environment of cadet institutions and comprehensive schools**

Источник: данные автора.

Критерий	Кадетские учреждения	Общеобразовательные школы
Тип учебного заведения	Интернатный (с круглосуточным пребыванием)	Обычный дневной формат
Качественная составляющая		
Интенсивность воспитательного воздействия (требует оценки через анализ штатного расписания)	Предполагается высокая	Предполагается низкая
Системность воспитательного воздействия	Предполагается насыщенная	Предполагается эпизодическая
Результативность	Предполагается высокая	Предполагается средняя
Организационная составляющая		
Документально-организационная (программы, планы)	Предполагается комплексное	Предполагается фрагментарное
Регламентированность режима, распорядка дня	Предполагается полная	Предполагается частичная
Уровень дисциплины	Предполагается высокий	Предполагается средний
Преемственность поколений	Предполагается высокая	Предполагается низкая
Сохранение и сбережение традиций	Предполагается высокая	Предполагается средняя
Коллективная сплочённость	Предполагается высокая	Предполагается низкая

тельная система была гуманистической и порождала гуманные отношения между детьми и взрослыми, цели должны быть связаны с освоением общечеловеческих ценностей, деятельность – иметь характер коллективно организованного социального творчества, а освоенная среда – расширять сферу социально ценной деятельности [13, с. 189].

Для разработки классификации социально-воспитательных практик был применён сравнительно-сопоставительный анализ.

Содержательный компонент социально-воспитательных практик структурирован нами в соответствии со стадиями

личностного и профессионального становления воспитанника:

– 5-6 класс (1-2 курс обучения) – младший кадет. Практики направлены на помощь воспитаннику в адаптации: к обучению и проживанию в строго регламентированных условиях учебного заведения закрытого, военного, интернатного типа; к жёстким педагогическим требованиям, основанным на неукоснительном соблюдении положений воинских уставов, строгом соблюдении распорядка дня; к особым правилам и нормам кадетской жизни; к системе кадетских коллективных отношений, особенностям кадетского общежития.

– 7-8 класс (3-4 курс обучения) – опытный кадет. Практики направлены на осмысленное восприятие кадетского и как следствие военного образа жизни, осознанное понимание системы требований, правил и норм поведения, установленных в кадетском корпусе, понимание значимости для воспитанника и кадетского коллектива ценностей и смыслов, заложенных в системе кадетского воспитания, осознание их жизненной важности и самоутверждение в них.

– 9-10 класс (5-6 курс обучения) – старший кадет. Практики направлены на самоопределение и самореализацию воспитанника в различных направлениях и видах учебной и внеучебной деятельности, определение ближайших профессиональных и жизненных перспектив, самоутверждение в своей жизненной позиции, реализацию наставнической деятельности по отношению к младшим кадетам, приобретение опыта решения личных и коллективных повседневных задач;

– 11 класс (7 курс обучения) – выпускник. Практики направлены на военно-профессиональное самоутверждение обучающегося, выбор высшего военного учебного заведения, всестороннюю подготовку к успешной сдаче государственной итоговой аттестации, подготовку к будущей самостоятельной жизни.

В ходе исследования было выявлено, что ключевой особенностью реализации социально-воспитательных практик в кадетском корпусе является их двойная детерминация:

1. Вертикальная (временная): практики структурированы в соответствии со стадиями личностного и профессионального становления воспитанника, образуя непрерывную траекторию воспитания: от адаптации к самореализации.

2. Горизонтальная (содержательная): на каждом этапе реализуется комплекс взаимодополняющих практик, классифицируемых по своему целевому назначению (табл. 2).

Таблица 2/ Table 2

**Классификация форм реализации социально-воспитательных практик в кадетском образовании / Classification of forms of implementation of social and educational practices in cadet education**

Источник: данные автора.

Тип практики	Основные формы реализации практик
Адаптационная	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ритуальные: посвящение в кадеты, принятие торжественного обещания;</li> <li>• коммуникативные: коллективная и командная деятельность;</li> <li>• психолого-педагогические: система наставничества «старший-младший», адаптационные тренинги, ведение личного дневника кадета;</li> <li>• социально-бытовые: школа кадетского самообслуживания, конкурс на самую чистую комнату</li> </ul>
Дисциплинарная	Соблюдение элементов распорядка дня, еженедельные разводы на строевом плацу в составе кадетского корпуса, разводы на учебные занятия в составе учебных рот
Социально-коммуникативная	Коллективное планирование и разработка мероприятий, совет чести кадет, актив учебной роты по направлениям, совет младших командиров
Профессионально ориентированная	Соблюдение воинских ритуалов, соблюдение традиций учебного заведения
Волонтерская	Социально-гуманитарная деятельность
Ценностно ориентированная	Гражданско-патриотическая, культурно-досуговая, Здоровьесберегающая, духовно-нравственная деятельность

### Заключение

Проведённое исследование позволило выявить специфику социально-воспитательных практик как ключевого фактора формирования ценностно ориентированной личности воспитанника в условиях кадетского образования.

В ходе решения исследовательских задач был осуществлён сравнительный анализ воспитательной среды кадетов, наглядно демонстрирующий её существенные отличия от общеобразовательной школы по критериям: системность, интенсивность, нормативная регламентированность и ценностная насыщенность; уточнено понятие «социально-воспитательные практики» на основе синтеза ценностно-средового и деятельностного подходов как комплекс условий и форм воспитательного взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленных на адаптацию, профессиональное самоопределение и формирование качеств защитника Отечества в военно-ориенти-

рованном социуме; разработана авторская двухуровневая классификация особенностей реализации данных практик, интегрирующая вертикальный (стадии личностно-профессионального становления: от «младшего кадета» до «выпускника») и горизонтальный (типология по целевой направленности: адаптационные, дисциплинарные, ценностно-ориентированные и др.) аспекты.

Полученные результаты позволяют утверждать, что выдвинутая гипотеза нашла подтверждение в том, что особенности организации социально-воспитательных практик в кадетских корпусах, их системность, интенсивность и комплексность являются ключевыми факторами, обеспечивающими эффективное формирование устойчивых ценностных ориентаций и гражданской идентичности. Представленные наработки могут быть использованы для проектирования и оптимизации воспитательных систем в кадетских образовательных организациях.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Саханский Н.Б. Начальный этап непрерывного военного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2018. № 3(23). С. 50–60.
2. Ермолов Е.М. Становление и развитие качеств лидера воинского коллектива в процессе обучения и воспитания кадет (суворовцев) // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2011. № 3(51). С. 185–189.
3. Кийко А.Ю., Утюганов А.А., Сальников В.П. Патриотическое воспитание обучающихся в кадетских корпусах, суворовских училищах и военных институтах Российской Федерации как предмет комплексного анализа / СПб: СПб военный ордена Жукова институт войск нац. гвардии, 2023. 368 с.
4. Китов С.С. Значение и особенности процесса воспитания и укрепления кадетских коллективов // Глобальный научный потенциал. 2021. № 3(120). С. 101–103.
5. Марковская Е.А. О значимости гуманистических ценностей современного кадетского образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 5(143).
6. Симанкова О.С. Педагогические условия воспитания социальной компетентности кадетов (деятельностный подход) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат дис. ... канд. пед. н. Москва, 2015. 22 с.
7. Царёв И.Н. Актуализация ценностей патриота и гражданина у воспитанников кадетского военного корпуса // Человек и образование. 2019. № 2(59). С. 113–118.
8. Штаюра О.В. Всестороннее развитие личности через кадетский компонент воспитания // Кадетское образование. 2023. № 2. С. 13–19.
9. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2008. № 3(10). С. 7–24.
10. Курбатов В.И. Социальная работа: учебное пособие для студентов вузов. М.: Дашков и К°, 2006. 59 с.
11. Волохов А.В., Рожков М.И. Концепция социализации личности ребёнка в условиях деятельности детских организаций. М.: НПЦ СПО-ФДО, 1991. 70 с.
12. Поливанова К.Н., Струкова А.С., Дементьева Ю.О. Воспитательные практики отечественной школы. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 48 с.

13. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. М.: Пер Сэ, 2010. 336 с.

#### REFERENCES

1. Sakhanskii, N.B. (2018) The initial stage of continuous military education. *Lifelong Education: XXI Century*, no. 3(23), 50–60. (In Russ.)
2. Ermolov, E.M. (2011) Formation and development of the qualities of a leader of a military team in the process of training and education of cadets (suvorovets). In: *Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, no. 3(51), 185–189.
3. Kiyko, A.Yu., Utyuganov, A.A. and Salnikov, V.P. (2023) Patriotic education of students in cadet corps and military institutes of the Russian Federation as a subject of comprehensive analysis. St. Petersburg: St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of National Guard Troops (In Russ.)
4. Kitov, S.S. (2021) The importance and features of the process of education and strengthening of cadet teams. In: *Global Scientific Potential*, no. 3(120), 101–103. (In Russ.)
5. Markovskaya, E.A. (2024) On the importance of humanistic values of modern cadet education. *International Research Journal*, no. 5(143). DOI: 10.60797/IRJ.2024.143.141 (In Russ.)
6. Simankova, O.S. (2015) *Pedagogical conditions for educating social competence of cadets* (activity approach). Abstract of Ph.D. thesis. Moscow. (In Russ.)
7. Tsarev, I.N. (2019) Actualization of the values of a patriot and a citizen among pupils of the cadet military corps. *Man and Education*, no. 2(59), 113–118. (In Russ.)
8. Shtayura, O.V. (2023) Comprehensive development of personality through the cadet component of education. *Cadet Education*, no. 2, 13–19. (In Russ.)
9. Mudrik, A.V. (2008) Education as an integral part of the socialization process. *Bulletin of St. Tikhon's Orthodox University. Series 4: Pedagogy. Psychology*, no. 3(10), 7–24. (In Russ.)
10. Kurbatov, V.I. (2006) *Social work*. Moscow: Dashkov and K°. (In Russ.)
11. Volokhov, A.V. and Rozhkov, M.I. (1991) *The concept of socialization of a child's personality in the conditions of the activity of children's organizations*. Moscow: NPTS SPO- FDO. (In Russ.)
12. Polivanova, K.N., Strukova, A.S. and Dementieva, Yu.O. (2023) *Educational practices of the domestic school*. Moscow: NIU VShE. (In Russ.)
13. Novikova, L.I. (2010) *Pedagogy of education: selected pedagogical works*. Moscow: Per Se. (In Russ.)

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Морозов Юрий Анатольевич – старший воспитатель Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, Санкт-Петербург  
ORCID: 0009-0008-4874-3950; e-mail: umor-75@mail.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Yuri Anatoliyevich Morozov – senior educator, St. Petersburg Cadet Military Corps named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation, St. Petersburg  
ORCID: 0009-0008-4874-3950; e-mail: umor-75@mail.ru

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-228-235

## ЭКОСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ: КОМПАРАТИВНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Саулембекова Г. С.

Университет науки и технологий МИСИС, Москва, Российская Федерация  
ds.saulembekova@misis.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1446-5928>

Статья поступила в редакцию 19.09.2025  
Одобрена после рецензирования 04.10.2025  
Принята к публикации 26.10.2025

**Аннотация.** В статье анализируются особенности применения экосистемного подхода в высшем образовании в России и за рубежом. Целью исследования являлось сопоставление применения экосистемного подхода в образовании на примере экосистем Стэнфордского университета (Стэнфорд, США) и Университета ИТМО (Санкт-Петербург, Россия) как двух образовательных экосистем. Выявлено, что понятие «экосистемность» в западных образовательных экосистемах и бизнес-системах часто связывается с социальной эффективностью, общественной значимостью и деловой репутацией, капитализацией инноваций, развитием бизнеса, повышением уровня предпринимательской активности. В российских образовательных экосистемах выявлена направленность на всеобщее (общественное) благо. Научная новизна исследования состоит в установлении взаимосвязи между целеценностной составляющей образовательной экосистемы, обусловленной культурно-историческим контекстом развития образования и отражающей интересы всех субъектов экосистемы, и особенностями экосистемного подхода в образовании в России и США.

**Ключевые слова:** экосистемный подход, управление образованием, образовательная экосистема, компаративные исследования в образовании, высшее образование, субъекты образовательной экосистемы.

**Для цитирования:** Саулембекова Г. С. Экосистемный подход в управлении образованием: компаративное исследование // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.228–235. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-228-235>

Original article

## ECOSYSTEM APPROACH IN EDUCATION MANAGEMENT: COMPARATIVE STUDY

G. Saulembekova

University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russian Federation  
ds.saulembekova@misis.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1446-5928>

The article was submitted on 19.09.2025  
Approved after review on 04.10.2025  
Accepted for publication on 26.10.2025

**Abstract.** The article analyzes application of the ecosystem approach in higher education in Russia and abroad. The aim of the study was to compare the application of the ecosystem approach in education using the example of the ecosystems of Stanford University (Stanford, USA) and ITMO University (St. Petersburg, Russia) as two educational ecosystems. It was found that the concept of "ecosystemicity" in Western educational ecosystems and business systems is often associated with social efficiency, public significance and business reputation, capitalization of innovation, business development, increased entrepreneurial activity. In Russian educational ecosystems, a focus on the common (public) good was identified. Thus, the scientific novelty of the study lies in establishing the relationship between the goal-based value component of the educational ecosystem, conditioned by the cultural and historical context of educational development and reflecting the interests of all ecosystem participants, and the characteristics of the ecosystem approach in education in Russia and the United States.

**Keywords:** ecosystem approach, education management, educational ecosystem, comparative studies in education, higher education, subjects of the educational ecosystem.

**For citation:** Saulembekova, G. S. (2025) Ecosystem approach in education management: comparative study. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 228–235 (In Russ.). DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-227-234

### Введение

В современном мире концепция экосистемы активно внедряется в новые сферы экономической и социально-общественной жизни общества, и сфера высшего образования не является исключением. «Использование экосистемной метафоры выдвигает на первый план относительный и взаимозависимый характер нашего существования как культурных и биологических существ, а также отношения, преемственность, нелинейные модели изменений и главный созидательный принцип Природы, который способствует разнообразию» [1, с. 29]. Перенос концепции экосистемы для анализа любых сложных систем определяется многими исследователями как применение экосистемного подхода.

Экосистемный подход был интегрирован в гуманитарные, социальные и экономические науки во многом благодаря потребности представить процесс взаимодействия между группами, состоящими из различных элементов, имеющих связь, и компонентами окружающей среды. «Основа существования любой социальной экосистемы – отношения между участниками, направленные на развитие как самих участников, так и экосистемы в целом. Поэтому экосистемный подход направлен на описание субъектов деятельно-

сти, структур и процессов как единого организма – сообщества творческих людей, действующих в целях развития экосистемы» [2, с. 123].

В последнее время экологические метафоры приобретают особенно важное значение в контексте развития образования. Особенно актуален поиск механизмов и сценариев, позволяющих образовательным организациям быстро реагировать, успешно адаптироваться к внешним факторам, и при этом сохранять устойчивость и целостность. На первый план, в частности, выдвигаются такие особенности образовательных экосистем, как относительный и взаимозависимый характер существования субъектов, акцент на отношения между элементами системы, опора на ресурсы субъектов экосистемы, нелинейные модели изменений, открытость, адаптивность, саморегуляция и устойчивость. По мнению А. Г. Изотовой и Е. С. Гаврилук, «университетам необходимо трансформировать подходы к своему функционированию, формируя особые управленческие модели, которые базируются на активном сотрудничестве университета с акторами внешней среды. Решением в данном случае будет выступать экосистемный подход, который представляет собой относительно новый тренд в развитии высшей школы» [3, с. 1212].

В статье приведены примеры экосистем Стэнфордского университета (г. Стэнфорд, США) и Университета ИТМО (г. Санкт-Петербург, Россия), демонстрирующих как общие черты, так и особенности экосистемного подхода в управлении образованием в России и за рубежом.

### Обзор литературы

В предлагаемых на сегодняшний день парадигмах исследований, посвящённых экосистемному подходу в образовании, выделяется несколько ключевых аспектов. Анализ применения экосистемного подхода в области образования осуществлялся на базе ряда исследований таких авторов, как М.В. Аргунова, Р. Барнетт, Е.С. Гаврилюк, А.Г. Изотова, Г.Б. Клейнер, Л.В. Кремнева, Л.В. Куклина, И. Кинчин, П. О. Лукша, Д.В. Моргун, Х. Ниemi, О.Г. Прикот, В.М. Розин и др.

По мнению некоторых исследователей, в основе применения экосистемного подхода должна быть инновация: «экосистемный подход представляет собой сложные сети сотрудничества между различными заинтересованными сторонами в определённой отрасли, чьи совместные усилия порождают новые идеи, продукты и промышленные процессы» [4, с. 413]. Экосистемный подход «... призван упорядочить, сделать естественными разнонаправленные попытки реформирования и преобразования современного образовательного пространства, определить критерии и условия эффективного сосуществования всех участников образовательного процесса» [5, с. 27].

Исследователи в области современного образования считают, в настоящее время актуализируется концепция новой модели образования будущего как «результат ценностно-смысловых основ стратегирования согласия различных социальных групп – участников образования, в отличие от преобладающей позиции, связанной с обоснованием требований к результатам и содержанию образования» [6, с. 658].

Экосистемный подход ориентирован на «разнообразие, гибкость и междисципли-

нарность в предоставлении актуального контента, применение наиболее подходящих образовательных технологий, а также использование природосообразных механизмов саморегуляции и саморазвития, аналогичных тем, которые существуют в живой природе» [7, с. 11]. По мнению Л. В. Куклиной и С. Я. Куклина, «экосистемный подход к образованию предполагает многообразие стейкхолдеров образования, низкие барьеры для доступа к образовательным ресурсам, постоянную динамику обновления содержания, формирование естественных механизмов мотивации обучающихся, предоставляет возможности индивидам и сообществам для инновационного развития» [5, с. 32].

Экосистемный подход в образовании все чаще рассматривается исследователями за рубежом как парадигма управления образованием в контексте устойчивого развития [8; 9; 10]. Говоря об актуальности применения экосистемного подхода в образовании, В. М. Розин обращает внимание на необходимость «продуманного управления», обусловленного минимизацией негативных последствий деятельности человека на сложные органические системы биологической и социальной жизни [11]. Рассматривая экосистемную концепцию развития образования, важно учитывать не только «экологический» компонент, но и многослойность самого понятия «образование» в контексте экосистемной парадигмы [11].

В контексте экосистемного подхода в образовании необходимо более детально проанализировать понятие «образовательная экосистема», которая, в свою очередь, может быть как объектом применения экосистемного подхода, так и частью других социальных экосистем (инновационной, предпринимательской и пр.) [12; 13].

В российской и зарубежной литературе образовательная экосистема рассматривается как новая управленческая парадигма организации процесса образования (Дж. Барокас, И. Барт, М. В. Аргунова, Ч. Изли, Т. М. Ковалёва, Л. В. Куклина, С. Н. Махновец, Д. В. Моргун, У. Миллер,

П. О. Лукша, О. Прикот); как инновационное развитие в области педагогической теории и практики (М. Сервантес, К. Чои, Р. Кумари, К. С. Квон, Б. Х. Ли); как способ интеграции процессов информатизации и цифровизации в обществе (Е. А. Китин, В. В. Курдубова, О. Е. Пермяков, П. Кименти, А. Р. Ногейра, С. Сергис, Д. Сампсон, М. Гианнакос). Исследователи также подчёркивают аксиологическую составляющую образовательной экосистемы, представляя последнюю как целостную многоуровневую самоорганизующуюся саморегулирующуюся и саморазвивающуюся открытую систему, нацеленную на формирование целостного мировоззрения обучающихся, основанного на духовно-нравственных ценностях [14].

Образовательные экосистемы обладают рядом общих свойств, присущих другим социальным экосистемам, а именно: разнородностью и автономностью участников, сложностью и нелинейностью взаимосвязей между элементами, многоуровневостью взаимодействия, способностью к саморегуляции и саморазвитию, адаптивностью, масштабируемостью, наличием внутренних ценностей как вектора развития. Образовательные экосистемы имеют следующие элементы: цели (интересы), участники, ресурсы, сеть (коммуникативные каналы взаимодействия, обмена), среда и контекст взаимодействия, информация (энергия взаимодействия), ценности (блага).

Экосистемный подход в образовании и его методология недостаточно описаны в научных трудах, в частности в аспекте определения его субъектов и организационных условий реализации (А. Г. Изотова, Л. В. Куikliна, В. М. Розин и др.). Тем не менее, очевидна значимость аксиологической составляющей применительно к образовательной экосистеме (Г. Б. Клейнера, М. Дж. Якобидес, Э. Аутио, Л. Д. У. Томасом и др.).

Экосистемный подход в управлении образованием в вузе, по мнению автора, основан на принципе экосистемности, т.е.

согласованности взаимодействия субъектов экосистемы – участников отношений в сфере образования, имеющих определённые взаимосвязанные функции, роли и влияние на образовательную деятельность, связи между ними, обусловленные факторами экосистемного взаимодействия, а также каналы информацией и энергией, аксиологическую основу которого составляет стремление к устойчивости развития образовательной системы.

Анализируя образовательные экосистемы, необходимо отметить аксиологические аспекты, отражающие культурную специфику применения экосистемного подхода. По мнению А.Н. Кузнецова, «в доминирующей в современном образовательном контексте англосаксонской культуре особое внимание обращается на реализацию дарвинистического принципа «выживания наиболее приспособленного»; при этом значимость духовно-нравственной составляющей личности и ожидание её общественного служения неочевидны» [15, с. 67]. В российской культуре очевиден приоритет духовного над материальным, «...развитие личности не как способа личной капитализации и наращивания способности к достижению личного материального благополучия, а как формы достижения общественного признания за счёт реализации принципа справедливого поощрения личностного саморазвития и – в абсолюте – формы самосовершенствования для обеспечения блага Родины» [15, с. 67]. В этом контексте важно, что значимость духовно-нравственных ценностей в российской системе образования закреплена в нормативно-правовых актах, в частности в Указе Президента Российской Федерации № 809 [16] и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [17, ст. 87].

### Методы исследования

В рамках данного исследования были проанализированы: российские и зарубежные научные публикации ведущих учёных в области экосистемного подхода и межкультурных исследований в сфере образо-

вания (для определения концептуальных основ исследования); нормативные правовые акты, определяющие государственную политику России в области образования (с целью определить целеценностные основы российской системы образования); различные аспекты деятельности вузов в России и США (для выявления приоритетов деятельности вузов).

### Результаты исследования

Для сравнения применения экосистемного подхода в образовании были рассмотрены экосистемы Национального исследовательского университета ИТМО (г. Санкт-Петербург, Россия) и Стэнфордского университета (г. Стэнфорд, США). Данные вузы выбраны для анализа, поскольку являются примерами развитых экосистем и в их деятельности отражаются типичные черты национальных систем образования (российской и американской, соответственно).

Выявлено, что экосистемы этих вузов обладают общими характеристиками, а именно: разнородностью, многообразием и автономностью субъектов экосистемы, сложностью и нелинейностью взаимосвязей между элементами, адаптивностью, многоуровневостью взаимодействия, способностью к саморегуляции и развитию, а также масштабируемостью.

Цель экосистемы Стэнфордского университета – создать и обеспечить предпринимательскую культуру. В качестве ключевых субъектов выделяются инновационные компании и стартапы, созданные выпускниками Стэнфорда, студенты, профессорско-преподавательский состав (ППС), администрация вуза и подразделений, крупные производственные холдинги, государственные и частные фонды, индивидуальные инвесторы, профсоюзы и академические общественные объединения и т. д. Процессы взаимодействия между всеми субъектами выстраиваются в соответствии с необходимостью поддерживать и развивать предпринимательскую культуру. Ценностью является привлечение финансирования для осуществления

научно-исследовательской и образовательной деятельности, что позволяет системе управления быть «более гибкой», способствует её децентрализации, и в то же время создаёт предпосылки для большей зависимости функционирования вуза от специфических потребностей субъектов экосистемы [18].

Цель экосистемы ИТМО заключается в становлении вуза в качестве инновационного хаба, или «узлового центра», реализующего эффективный трансфер технологий и коммерциализацию собственных и сторонних результатов интеллектуальной деятельности. К ключевым субъектам относятся: студенты, бизнес-партнеры, общество, государство, ППС и другие специально созданные структуры, куда входят представители внешних и внутренних субъектов, консолидирующие и управляющие ресурсами экосистемы. ИТМО объединяет научную экспертизу с широкой сетью промышленных партнёров, что делает квалификацию выпускников ИТМО уникальной и продуктоориентированной [19]. Создание благоприятных условий для реализации научного потенциала студентов ИТМО вносит значимый вклад в укрепление научно-технологического суверенитета России, что напрямую отражает приоритеты стратегии развития образования [20].

В проанализированных примерах образовательных экосистем ИТМО и Стэнфорда продемонстрированы разные подходы к организации взаимодействия: в ИТМО создаются специальные административные структуры для управления процессами экосистемы; в Стэнфорде создаются необходимые механизмы для взаимодействия субъектов напрямую. Данные подходы обусловлены целями экосистемы, учитывают локально-социальный контекст функционирования экосистемы. В то же время они демонстрируют отличия в организации взаимодействия субъектов экосистемы.

Таким образом, в американской модели экосистемы наиболее очевидна децентрализация взаимодействия участников эко-

системы, распределённое управление, а в российской модели заметна роль государства как основного «заказчика» продукта образовательной экосистемы.

Выявлено, что «экосистемность» в западной модели образовательной экосистемы и бизнес-системе интерпретируется через связь с развитием бизнеса, капитализацией инноваций, сокращением издержек, повышением уровня предпринимательской активности и социальной эффективности, поддержанием общественной значимости и деловой репутации, а также обеспечением собственного благополучия. Речь идёт прежде всего о необходимости достижения максимальных выгод для всех субъектов экосистемы как необходимого условия устойчивости экосистемы, при одновременном соблюдении интересов общества.

В российских образовательных экосистемах наблюдается акцент на развитие личностного потенциала студента, персонализация обучения, обучение в течение всей жизни, способствование будущей самореализации в контексте развития общества.

Анализ роли и влияния ключевых субъектов образовательных экосистем позволил выделить студентоориентированность (направленность деятельности экосистемы на интересы студента как ключевого субъекта), а также значительную роль государства как ключевого субъекта экосистемы вуза, обладающего весомым ресурсом и влиянием на деятельность образовательной организации. В западных образовательных экосистемах наблюдается большая степень децентрализации, более высокий уровень вовлеченности бизнеса, меньшая вовлеченность государства как заказчика, а также минимизация посредничества.

### Заключение и выводы

В результате исследования выявлены особенности экосистемного подхода в высшем образовании, обусловленные культурно-историческим контекстом развития образования в России и США и влияющие на целеценностную составляющую образовательной экосистемы. Целеценностная составляющая российской образовательной экосистемы направлена на максимальную реализацию личного и научного потенциала студента и его духовно-нравственного роста для блага всего общества. В западной модели в выборе оснований для устойчивости экосистемы приоритет отдаётся обеспечению благополучия участников экосистемы, развитию бизнеса, капитализации инноваций. В российской образовательной экосистеме более отчётливо были выделены студентоориентированность (направленность деятельности экосистемы вуза на интересы студента как ключевого субъекта), более значительная роль государства как ключевого субъекта экосистемы и заказчика образовательного продукта экосистемы, централизация процессов управления образовательной экосистемой.

Результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего совершенствования деятельности российских вузов, постепенно переходящих от западной модели управления, внедрявшейся в течение последних двух десятилетий [15], к отечественной модели. Дальнейшее изучение особенностей экосистемного подхода в управлении образованием, а также их взаимосвязи с аксиологическими аспектами, обусловленными культурно-историческим контекстом развития образования, вносит вклад в теорию управления образовательными системами, а также в теорию экосистемного подхода в управлении образованием.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Bowers C. A. Towards an eco-justice pedagogy / C. A. Bowers // *Environmental Education Research*. 2002. Vol. 8(1). – Pp. 21–34.
2. Пермяков О.Е. Методология стратегического планирования развития образовательных экосистем / О. Е. Пермяков, Е. А. Китин // *Управленческое консультирование*. 2020. № 11. С. 119–129.
3. Изотова А. Г. Экосистемный подход как новый тренд развития высшего образования /

- А. Г. Изотова, Е. С. Гаврилюк // Вопросы инновационной экономики. 2022. Том 12. № 2. С. 1211–1226.
4. Ожиганова Д.А. Экосистемный подход в образовании: миф или реальность? / Д. А. Ожиганова, С. Л. Фоменко // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 27-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 19–20 апреля 2022 года. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2022. С. 412–416.
  5. Куклина Л. В. Теоретические основы исследования экосистемного подхода к управлению образовательной деятельностью / Л. В. Куклина, С. Я. Куклин // Современное педагогическое образование. 2021. № 8. С. 27–33.
  6. Кремнева Л. В. Стратегирование образования: экосистемный переход / Л. В. Кремнева, К. Е. Заведенский, П. Д. Рабинович, С. Н. Апенько // Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 4. С. 656–677.
  7. Богданов С. И. Экосистемная модель развития образования в цифровой экономике / С. И. Богданов, В. В. Тимченко // Менеджмент XXI века: образование в эпоху цифровой экономики. СПб.: Изд-во Российского государственного педагогического университета им А. И. Герцена, 2019. С. 10–25.
  8. Barnett R. The ecological university: A feasible utopia / R. Barnett. – Routledge: London, 2018.
  9. Kinchin I. M. The ecological root metaphor for higher education: Searching for evidence of conceptual emergence within university education strategies / I. M. Kinchin // Education Sciences. 2022. Vol. 12 (8). Article 528.
  10. Niemi H. Building partnerships in an educational ecosystem / H. Niemi // Center for Educational Policy Studies Journal. 2016. Vol. 6(3). Pp. 5–15.
  11. Розин В. М. Экосистемный подход в образовании / В. М. Розин // Культура культуры. 2021. Вып. 4, 8.
  12. Jackson D. J. What is an innovation ecosystem? / D. J. Jackson / National Science Foundation. Arlington, VA, 2011.
  13. Wessner C. W. Entrepreneurship and the innovation ecosystem policy lessons from the United States / C. W. Wessner // Local Heroes in the Global Village. Globalization and the New Entrepreneurship Policies. Eds. D. Audretsch, H. Grimm, C. W. Wessner. New York: Springer, 2005. Pp. 67–89.
  14. Махновец С. Н. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни / С. Н. Махновец, О. А. Попова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 141–149.
  15. Кузнецов А. Н. Культурологический подход к выявлению аксиологических оснований компетентностного подхода в российском высшем образовании // Ценности и смыслы. 2025. № 3 (97). С. 57–75.
  16. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 29.09.2025)
  17. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 29.09.2025).
  18. Eesley C. E. Impact: Stanford University's economic impact via innovation and entrepreneurship / C. E. Eesley, W. F. Miller // Social Innovation eJournal. – October 16, 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://ssrn.com/abstract=2227460>
  19. Васильев В. Н. Инновационная экосистема Университета ИТМО. Итоги и перспективы программ развития / В. Н. Васильев, Н. Р. Тойвонен, Ф. А. Казин, Н. О. Яныкина // Инновации. – 2014. – № 8 (190). – С. 27–33.
  20. О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации // Указ Президента Российской Федерации от 24 февраля 2024 г. № 145. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (дата обращения: 29.09.2025).

## REFERENCES

1. Bowers, C.A. (2002) Towards an eco-justice pedagogy. In: *Environmental Education Research*. vol. 8(1). 21–34.

2. Permyakov, O.E. (2020) Methodology of strategic planning for the development of educational ecosystems. *Management Consulting*. no. 11. 119–129. (In Russ.)
3. Izotova, A.G. (2022) Ecosystem approach as a new trend in the development of higher education. *Issues of innovation economics*. Vol. 12. no. 2. 1211–1226. (In Russ.)
4. Ozhiganova, D.A. (2022) Ecosystem approach in education: myth or reality? *Innovations in professional and professional-pedagogical education: materials of the 27th International scientific and practical conference*, Yekaterinburg, April 19–20, 2022. Ekaterinburg: Russian State Professional Pedagogical University. 412–416. (In Russ.)
5. Kuklina, L.V. (2021) Theoretical Foundations of the Study of the Ecosystem Approach to the Management of Educational Activities. *Modern Pedagogical Education*. no. 8. 27–33. (In Russ.)
6. Kremneva, L.V. (2020). Education Strategization: Ecosystem Transition. In: *Integration of Education*. Vol. 24. no. 4. 656–677. (In Russ.)
7. Bogdanov, S.I. (2019) Ecosystem Model of Education Development in the Digital Economy. *Management of the 21st Century: Education in the Era of the Digital Economy*. St. Petersburg: Publishing house of the A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia. P. 10. (In Russ.)
8. Barnett, R. (2018) *The ecological university: A feasible utopia* / R. Barnett. – Routledge: London, 2018.
9. Kinchin, I.M. (2022) The ecological root metaphor for higher education: Searching for evidence of conceptual emergence within university education strategies. *Education Sciences*. Vol. 12 (8). Article 528.
10. Niemi, H. (2016). Building partnerships in an educational ecosystem. *Center for Educational Policy Studies Journal*. Vol. 6(3). 5–15.
11. Rozin, V.M. (2021) Ecosystem approach in education. In: *Culture of Culture*. Issue. 4, 8. (In Russ.)
12. Jackson, D.J. (2011) *What is an innovation ecosystem?* National Science Foundation. Arlington, VA.
13. Wessner, C.W. (2005) Entrepreneurship and the innovation ecosystem policy lessons from the United States. Local Heroes in the Global Village. *Globalization and the New Entrepreneurship Policies*. Eds. D. Audretsch, H. Grimm, C. W. Wessner. New York: Springer. 67–89.
14. Makhnovets, S. N. (2017) New ecosystem of education as a system-forming vector of quality of life. *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*. no. 4. 141–149. (In Russ.)
15. Kuznetsov A.N. (2025) Cultural approach to identification of axiological foundations of the competence approach in the Russian higher education. *Values and Meanings*. 2025. No.3 (97). 57–75. (In Rus).
16. Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022 No. 809 "On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values." URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (accessed: September 29, 2025). [In Rus].
17. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation." URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (accessed: September 29, 2025). [In Rus].
18. Eesley, C.E. (2017) Impact: Stanford University's economic impact via innovation and entrepreneurship. *Social Innovation eJournal*. – Available at: <https://ssrn.com/abstract=2227460> (Accessed: 20 May 2025).
19. Vasiliev, V.N. (2014) Innovative ecosystem of ITMO University. Results and prospects of development programs. *Innovations*. no. 8 (190). 27–33. (In Russ.)
20. *On the strategy of scientific and technological development of the Russian Federation* // Decree of the President of the Russian Federation of February 24, 2024 No. 145. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (date accessed: 09.29.2025). (In Russ.)

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Саулембекова Гульдана Сериковна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, Университет науки и технологий МИСИС, Москва

ORCID: 0000-0003-1446-5928; e-mail: [ds.saulembekova@misis.ru](mailto:ds.saulembekova@misis.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Guldana Serikovna Saulembekova – Senior Teacher, Department of Modern Languages and Communication, University of Science and Technology MISIS, Moscow

ORCID: 0000-0003-1446-5928; e-mail: [ds.saulembekova@misis.ru](mailto:ds.saulembekova@misis.ru)

Научная статья

УДК 371

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-236-245

## АНАЛИЗ КЛЮЧЕВЫХ КАТЕГОРИЙ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ

Ежикова М. Н.

Тюменский государственный институт развития регионального образования, Тюмень, Российская Федерация

maria.sakevich@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-6842-3215>

Статья поступила в редакцию 10.07.2025  
Одобрена после рецензирования 22.08.2025  
Принята к публикации 22.10.2025

**Аннотация.** Статья посвящена анализу и сравнению различных точек зрения на понимание ряда близких и пересекающихся понятий, ассоциируемых с семейным образованием. Среди рассмотренных категорий – «семейное образование», «самообразование», «домашнее обучение», «надомное обучение», «альтернативная школа», «семейная школа», «нешкола» и другие. Целью исследования является выявление общих черт и особенностей данных категорий, обнаружение закономерностей и предложение авторского варианта глоссария. Представлены результаты анализа отечественных публикаций, нормативных документов и официальных материалов, отражающих современный российский опыт семейного образования. Выявлены принципиальные отличия между категориями, определены границы их пересечения и взаимодействия, предложено решение актуальной проблемы неопределённости терминологии путём составления специализированного глоссария, который может стать основой для дальнейшей разработки учебно-научных и нормативных документов в области семейного образования.

**Ключевые слова:** семейное образование, семейная школа, нешкола, альтернативная школа, хомскулинг, анскулинг, домашнее обучение, надомное обучение.

**Для цитирования:** Ежикова М. Н. Анализ ключевых категорий семейного образования: от теоретического осмысления к определению базовых понятий // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.236–245. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-236-245>

Original article

## ANALYSIS OF KEY CATEGORIES IN FAMILY EDUCATION: FROM THEORETICAL UNDERSTANDING TO DEFINING BASIC CONCEPTS

M. Ezhikova

Tyumen State Institute for Development of Regional Education, Tyumen, Russian Federation  
maria.sakevich@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-6842-3215>

The article was submitted on 10.07.2025  
Approved after review on 22.08.2025  
Accepted for publication on 22.10.2025

**Abstract.** The article is devoted to the analysis and comparison of various approaches to understanding a number of closely related and overlapping concepts associated with family education. Among the categories considered are “family education,” “self-education,” “homeschooling,” “unschooling,” “home learning,” “alternative school,” “family school,” and others. The aim of this study is to identify common features and specific characteristics of these categories' interpretation, detect patterns, and propose its own version of a glossary. Research methods are based on analyzing Russian publications, normative documents, and official materials reflecting contemporary Russian experience in family education. Key findings include identifying fundamental distinctions between the categories, defining boundaries of their intersection and interaction, as well as offering solutions to address the problem of terminological ambiguity by compiling a specialized glossary that can serve as a foundation for further development of educational and regulatory documents in the field of family education.

**Keywords:** family education, family school, non-school, alternative school, homeschooling, unschooling, home schooling, home education.

**For citation:** Ezhikova, M. N. (2025) Analysis of key categories in family education: from theoretical understanding to defining basic concepts. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 236–245 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-236-245>

### Введение

Семейное образование, как одна из форм получения школьного образования вне стен образовательной организации, было закреплено ещё в Федеральном законе «Об образовании» от 10 июля 1992 года<sup>1</sup>. Однако только с принятием нового Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 году оно начало набирать значительную популярность в российском обществе, став предметом активных дискуссий среди педагогов, родителей и специалистов в области образования. В течение последних нескольких лет наблюдается устойчивый рост числа семей, выбирающих этот формат обучения для своих детей, что свидетельствует о трансформации традиционных представлений о системе школьного образования и расширении возможностей для индивидуализации учебного процесса.

Так, по данным, представленным в рамках симпозиума «Образование и город», организованного на базе Московского городского педагогического университе-

та 17 апреля 2025 года, численность обучающихся на семейной форме выросла с 6269 человек в 2016 году до 85059 человек в 2024 году<sup>2</sup>. Такой стремительный рост показателей свидетельствует о необходимости более глубокого изучения сущности и форм данного социального явления, его причин и последствий для системы образования и общества в целом. Важно отметить, что увеличение числа семей, практикующих семейное образование, вызывает необходимость пересмотра существующих нормативных актов и разработки новых подходов к регулированию этого вида образовательной деятельности.

Однако при этом существует проблема недостаточной сформированности понятийного аппарата, что затрудняет проведение системного анализа и разработки эффективных нормативных и методологических подходов к регулированию семейного образования. Отсутствие чётких определений усложняет проведение сравнительных исследований, а также создаёт

<sup>1</sup> Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании» // Доступ из информационно-справочной системы «КонсультантПлюс». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1888/818a76fe87600d23bcee1382dcbе02e8d8e9fa22/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/818a76fe87600d23bcee1382dcbе02e8d8e9fa22/) (дата обращения: 11.06.2025)

<sup>2</sup> Дискуссия «Семейные школы в городе: от практики к исследованию феномена» // Международный образовательный симпозиум «Образование и город: возможности устойчивого развития в условиях неопределённости». МГПУ, 2025. URL: [https://vk.com/petryaeva.elena?z=video1041700969\\_456239017%2F9fbe1fd0c9cc2461ac%2Fpl\\_wall\\_45889429](https://vk.com/petryaeva.elena?z=video1041700969_456239017%2F9fbe1fd0c9cc2461ac%2Fpl_wall_45889429) (дата обращения: 11.06.2025)

риски для обеспечения качества образования и защиты прав обучающихся.

Согласно действующему законодательству, существует две основные формы получения образования: первая – внутри образовательной организации, включающая очную, очно-заочную, заочную формы обучения и домашнее (или надомное) обучение; вторая – вне образовательной организации, которая включает семейное образование и самообразование.

Важным аспектом является необходимость формирования единого понятийного аппарата для описания различных форм семейного обучения с целью повышения прозрачности нормативных требований и обеспечения равных условий для всех участников образовательного процесса. В условиях роста популярности семейного образования возникает потребность не только в научном осмыслении его сущности и формальных характеристик, но также в разработке методологических рекомендаций по оценке качества учебной деятельности вне стен школы. Это особенно актуально в свете современных требований к обеспечению уровня образования и защиты прав обучающихся на территории Российской Федерации.

Таким образом, развитие теоретической базы по вопросам терминологии семейного образования является важнейшей задачей современного педагогического исследования. Необходимость чёткого определения понятий требует создания условий для систематизации знаний о данном виде обучения, а также разработки соответствующих нормативных документов и методических рекомендаций для практических специалистов. В условиях активизации процессов внедрения семейного обучения важно обеспечить согласованность терминологических подходов между учеными-исследователями, педагогами-методистами и законодателями с целью повышения эффективности реализации этого вида образовательной деятельности на практике.

Целью данного исследования является рассмотрение ключевых понятий по теме

семейного образования в нормативных и научных источниках.

### **Материалы и методы исследования**

В зарубежной науке исследования семейного образования стали проводиться ещё в 80-х годах XX века. В России данная тема актуализировалась с введением Закона «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 году. Сегодня семейное образование привлекает всё большее внимание российских учёных.

На сегодняшний день исследования в области семейного образования проводятся несколькими исследовательскими группами: в Высшей школе экономики (Поливанова К.Н., Любичкая К.А.), в Федеральном научно-исследовательском центре РАН совместно с МГУ (Ляликова С.В., Антонов А.И.), а также в Московском городском педагогическом университете (Вачкова С.Н., Петряева Е.Ю., Климов И.А. и др.).

Однако, несмотря на рост количества эмпирических исследований в области семейного образования, их качество остаётся ограниченным ввиду недостаточной разработанности подходов к пониманию сущности семейного образования. Многообразие форм организации образовательного процесса вне школы также зачастую становится препятствием для глубокого изучения.

В процессе исследования была выполнена систематизация и анализ научной литературы, посвящённой вопросам семейного образования и связанных с ним понятий. В качестве основного метода был применён сравнительный анализ различных источников: научных статей, терминологических справочников, нормативных документов и нормативно-правовых актов, регулирующих данную сферу. Такой подход позволил выявить основные концептуальные различия и сходства в определениях и характеристиках терминов, а также определить актуальные тенденции развития теоретической базы по исследуемой проблеме. Использование сравнительного анализа обеспечило комплексное пони-

мание существующих подходов и способствовало формированию обоснованных выводов по теме исследования.

В ходе исследования были проанализированы такие термины, как семейное образование, семейное обучение, семейная школа, школа семейного типа, самообразование, домашнее (надомное) обучение, домашняя школа, хоумскулинг, анскулинг, альтернативное образование, альтернативная школа, альтернативное обучение, нешкола.

### Терминологический анализ категорий семейного образования

Семейное образование. Самообразование. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации» гласит: «в Российской Федерации образование может быть получено: 1) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность; 2) вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования и самообразования)». <sup>3</sup> Исходя из формулировки, возникает необходимость прояснить значение понятий «образование» и «организации, осуществляющие образовательную деятельность». Закон определяет «образование» как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения. К «организациям, осуществляющим образовательную деятельность» относятся как некоммерческие лицензированные организации, так и юридические лица, ведущие свою деятельность на основании лицензии, а также индивидуальные предприниматели <sup>4</sup>. Контроль качества обучения

школьников, находящихся на семейной форме обучения, осуществляется в виде ежегодных промежуточных аттестаций, которые проводят аккредитованные образовательные организации (государственные и частные школы).

Формулировки «семейное обучение» в законе не приводится, однако, согласно ст. 2, «обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» <sup>5</sup>.

Таким образом, можно сделать вывод, что понятие «семейное обучение» более узкое, чем «семейное образование», так как последнее предполагает осуществление воспитательной функции наряду с учебной деятельностью.

Самообразование является схожей с семейным формой образования, однако, согласно статье 63 273-ФЗ оно доступно только для лиц, получающих среднее общее образование, то есть обучающихся в 10–11 классах <sup>6</sup>.

Домашнее обучение. Обучение на дому. Надомное обучение. Обратимся к нормативно-правовой базе. В п. 10, ст. 66 273-ФЗ упоминается о форме получения образования на дому: «Для обучающихся, нуждающихся в длительном лечении, детей-инвалидов, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации, обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования организуется на дому или в медицинских организациях» <sup>7</sup>. Также в Письме

<sup>3</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации», ст. 17 п.1. // Доступ из информационно-справочной системы «КонсультантПлюс». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/affd388ac5d286d2ddb5a1fc91c0d9b0bc06984/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/affd388ac5d286d2ddb5a1fc91c0d9b0bc06984/) (дата обращения: 11.06.2025)

<sup>4</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2. // Доступ из информационно-справочной системы «КонсультантПлюс». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 11.06.2025)

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации», ст. 63 п.2. // Доступ из информационно-справочной системы «КонсультантПлюс». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 11.06.2025)

<sup>7</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации»

Рособрнадзора от 07.08.2018 № 05-283 «Об обучении лиц, находящихся на домашнем обучении» «домашнее обучение» и «обучение на дому» являются синонимами и не соотносятся с семейным образованием<sup>8</sup>. В первом случае ответственность за образовательный процесс берёт на себя образовательная организация, а во втором (семейное образование) – родители или законные представители ребёнка. То есть, для детей, находящихся на домашнем обучении по состоянию здоровья, учебный процесс организуется и контролируется общеобразовательной школой, в которой они числятся. При такой форме учителя приходят на дом для реализации учебной программы в индивидуальном порядке. Также поясним, что сдача промежуточной аттестации для детей, находящихся на домашнем обучении, не предусмотрена.

Однако среди авторов, исследующих вопросы семейного образования, единства в отношении данных понятий нет. Так, Белоусов К. Ю., Волкова В.В., Гильмидинова Т.В. Денисова Е.А., Коровяковский Д.Г., Матвеева С.А., Ахметзянов Д.Р., Романенко С.Н. и Яшина М. Н. в своих работах ставят семейное и домашнее обучение в один синонимичный ряд [1; 2; 3; 4; 5]. Братчикова А.Б., Гликман И.З., Дектярев И.И., Кошценко И.В., Михалькова О.А. и Покровская Л. И. также считают эти понятия синонимами, но при этом определяют надомное обучение, как способ получения школьного образования на дому по медицинским показаниям [6; 7; 8]. Буданова Д. В., Толетова М. К. и Щербина Д. Э. понимают под домашним обучением получение ребёнком с психофизическими особенностями образования на дому си-

лами школьных учителей [9]. Козинченко И.В., Петряева Е.Ю., Суменкова Ю.И. и Федоровская М.Н. считают домашнее и надомное обучение синонимами, выводя семейное образование в отдельную категорию [10].

*Альтернативное образование. Альтернативное обучение. Альтернативная школа.* В словаре Вишняковой С. М. альтернативное образование определяется как «совокупность новоучрежденных (обычно по инициативе частных лиц) образовательных учреждений, работающих по экспериментальным программам, сформированным в порядке альтернативы ранее существующим. Как правило, это негосударственные образовательные учреждения, предоставляющие платные образовательные услуги»<sup>9</sup>. Альтернативное обучение определяется как «применение новых технологий обучения, способствующих интенсификации образовательного процесса, мобилизации потенциальных ресурсов личности, усиливающих дидактическую значимость тех способов и форм обучения, которые имеют исторически устойчивые традиции и возможности»<sup>10</sup>. В словаре Воронина А. С. «альтернативное образование – это совокупность новоутвержденных (негосударственных) образовательных учреждений, работающих по экспериментальным программам, созданным в порядке альтернативы ранее существующим»<sup>11</sup>. Понятие «альтернативное обучение» в этом словаре идентично определению, которое приводит Вишнякова С.М.

В Кратком словаре педагогических понятий Коняевой В. А. и Павловой Л. Н.<sup>12</sup>

Федерации", ст. 66 п.10 // Доступ из информационно-справочной системы «КонсультантПлюс». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 11.06.2025)

<sup>8</sup> Письмо Рособрнадзора от 07.08.2018 № 05-283 «Об обучении лиц, находящихся на домашнем обучении» // Доступ из информационно-справочной системы «КонсультантПлюс». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_301303/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_301303/) (дата обращения: 11.06.2025)

<sup>9</sup> Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, актуальная лексика [Электронный ресурс] / С. М. Вишнякова. – М.: НИЦ СПО, 1999. – 538 с. – URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/professional-education/fc/slovar-192-1.htm#zag-72>

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Учебное электронное издание / А. С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – С.6.

<sup>12</sup> Коняева Е. А. Краткий словарь педагогических понятий: учебное издание / Е. А. Коняева, Л. Н. Павлова.

определения данного понятия идентичны дефинициям, которые даёт Воронин А.С.

Исходя из вышеприведённых определений, мы можем сделать вывод, что альтернативное обучение и альтернативное образование не являются синонимами. Так, альтернативное образование противопоставляется традиционному в то время, как альтернативное обучение может быть одним из способов реализации образовательной программы в государственной школе.

В педагогическом энциклопедическом словаре Бим-Бада Б. М. понятия «альтернативное образование» и «альтернативное обучение» не приводятся, однако, понятию «альтернативные школы» дано следующее определение: «.. «свободные школы», в странах Западной Европы и США неполные и полные средние школы, действующие параллельно или взамен обычных школ и обеспечивающие образование, альтернативное по содержанию или формам и методам работы с учащимися. Возникли в конце 60-х гг. 20 в. в рамках педагогических движений, противопоставляющих себя авторитарному воспитанию. Представлены более чем 10 типами: «открытые школы» (без разделения на традиционные классы), «школы без стен» (ориентировка на широкое использование местной общины), «учебные центры» (специализированные учебно-производственные комбинаты, открытые для всех школьников и посещаемые ими по выбору), «магнитные школы» (учебные центры для углублённого изучения конкретной области знания), «уличные академии» (не дополняют обычное образование, а обеспечивают среднее образование молодёжи, по разным причинам, как правило социальным, его не получающей)»<sup>13</sup>.

Обратимся к другим позициям понимания термина «альтернативное образование». Многие исследователи сходятся во мнении, что семейное образование является одной из форм альтернатив-

ного образования в России (Антуфьева Н. П., Гладких В. Г., Любичкая К. А., Мажитова Д. З., Поливанова К. Н., Якунина А. Н., Петряева Е. Ю. и другие) [11; 12; 13].

Петряева Е. Ю. утверждает, что на сегодняшний день нет единого подхода к пониманию термина «альтернативное образование», оно может пониматься как в широком, так и в узком смысле. «Альтернативное образование» в широком смысле обозначает «любые виды образовательной деятельности, которые не входят в государственную парадигму школьного образования»; в узком смысле – «педагогические гуманистические практики, которые характеризуются максимальным учётом личностных интересов учащихся, фокусом на развитие компетенций и личности, а не на накопление знаний, отсутствием привычных оценок, наличием гибкого учебного плана, психологически комфортной развивающей средой» [11, с. 132]

Гладких В. Г. и Мажитова Д. З. противопоставляют альтернативное образование (в основе – педоцентризм) традиционному (субъектно-объектные отношения), делая акцент не на форме организации образовательного процесса, а на содержании [14, с. 79-86]. Антуфьева Н. П. называет семейное образование «частным случаем альтернативного образования» и наделяет первое характеристиками второго. По мнению автора, семейному образованию как частному случаю альтернативного образования присущи следующие характеристики: высокая степень индивидуализации, ориентация на потребности субъектов, благоприятные условия для развития и самореализации личности [13].

Кощиенко И. В. и Покровская Л. И. под «альтернативными школами» понимают школы, где «обучаются дети, числящиеся на семейной форме обучения и проходящие ежегодные аттестации в имеющих лицензию общеобразовательных организациях. Альтернативные школы чаще всего создаются родителями детей, обучающихся в форме семейного образования» [8, с. 190]. Остапенко А. А. в своей статье указывает, что «альтернативными (не)

<sup>13</sup> – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – С.8.

<sup>13</sup> Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. С. 17

школами» иногда называют себя сообществом родителей, которые сами организовали учебный процесс для своих детей не дома, а в отдельных помещениях или частных домах, которые не имеют лицензии и юридического статуса [15].

Семейная школа. Школа семейного типа. Понятие «семейная школа» или «школа семейного типа» встречается в научно-педагогической литературе гораздо реже. Как утверждает Скворцов А. В., впервые это словосочетание появилось в 2014 году на портале «Альтернативное образование в России», являющемся информационной площадкой для межрегиональной общественной организации «Ассоциация семейных школ». В своей статье автор определяет семейную школу как объединение родителей на религиозной почве для обучения и воспитания своих детей. К основным характеристикам семейных школ, кроме духовной составляющей, он относит следующие: «приоритет содержания над формой обучения; наличие индивидуального подхода за счёт работы в относительно небольших классах/группах (в среднем около 10 человек); сплочённый православный коллектив единомышленников; применение авторских программ, подходов и методик в дополнение к ФГОС или вместо них; возможность отсутствия принятых в государственных школах критериев и форм оценивания; осуществление совместной деятельности в школе как в учебное время, так и вне его; возможность совмещения родителями, учителями, духовными наставниками и другими участниками процесса обучения нескольких ролей обучающей, воспитательной и организационной направленности» [16, с. 383-384].

Денисова Е. А. и Романенко С. Н. характеризуют современные школы семейного типа лучшими (чем в массовой школе) условиями обучения, количеством учеников в классе, более щадящим режимом. В качестве примера такой школы приводится центр семейного обучения «Буквица», организованный «как общественная органи-

зация родителей и педагогов, желающих обучать своих детей» [4, с. 32].

Кошкиенко И. В. и Покровская Л. И. определяют семейную школу как сообщество родителей, которые помогают обучать детей друг друга [8]. Остапенко А. А. в статье «Семейные школы как упрёк системе» также указывает на то, что зачастую школы семейного типа создаются либо родителями, либо отдельными педагогами, ушедшими из школы и ведущими образовательную деятельность самостоятельно и без лицензии [15]. Гаврилушкина О. П. под семейной школой понимает организованную на дому образовательную среду для детей, отстающих в развитии [18].

Схожей точки зрения придерживается Давиденко Т. В., определившая данное понятие как «нестандартную образовательную модель», которая «предусматривает обучение в условиях семьи с полной ответственностью родителей за качество освоения образовательных программ» [19, с. 100].

*Нешкола.* Ещё одно понятие, встречающееся в научно-педагогической литературе – «нешкола». Козинченко И. В., Петряева Е. Ю., Суменкова Ю. И. и Федоровская М. Н. относят «нешколу» к одной из возможных форм организации учебного процесса в семейном образовании, характеризующуюся обучением детей в группе, в том числе сообществами родителей, а также возможностью использования «авторских, альтернативных подходов и методик обучения» [10, с. 79].

В исследовании Корнетова Г.Б. понятиями «нешкола» и «семейная школа» описывается одно и то же явление в современном образовании, которое при этом входит в перечень альтернативных школ [10].

### Заключение

Проведённое исследование позволило сделать ряд уточнений относительно понятийного аппарата семейного образования. В связи с изменением законодательства и ростом числа семей, использующих альтернативные формы обучения,

необходимо развивать единую терминологическую базу, обеспечивая доступность качественного образования и защиту прав обучающихся.

Проведён анализ значимости чёткого определения основных понятий «семейное образование», «самообразование», «домашнее обучение» в связи с изменением законодательства и ростом числа семей, использующих альтернативные формы обучения. Необходимо развивать единую терминологическую базу, обеспечивая доступность качественного образования и защиту прав обучающихся.

Установлена широкая вариативность взглядов на соотношение понятий «семейное образование» и «домашнее обучение». Хотя многие учёные используют их как взаимозаменяемые, для преодоления недопонимания предлагается внести поправки в законодательство, уточняющие границы каждой формы обучения.

Выявлено разнообразие подходов к толкованию термина «альтернативное образование»: от широкого, охватывающего любую непубличную систему, до узкого, связанного исключительно с инновационными методами, ориентированными на личность ученика. Предлагается ввести дополнительную классификацию форм альтернативного образования, выделяя отдельные типы, что позволит разработать соответствующие механизмы их учёта и регулирования.

Несмотря на растущую популярность семейных школ, отсутствуют чёткие кри-

терии оценки их деятельности. Более того, их статус пока не урегулирован законом, а значит, возникают серьёзные риски несоблюдения базовых стандартов образования и нарушения прав детей. Рекомендуются меры по созданию регистрационных механизмов и минимальных требований к таким школам, гарантирующих обеспечение должного уровня подготовки учащихся.

Проанализировано состояние исследований в сфере семейного образования. Большинство работ носит описательный характер, практически отсутствует методика измерения эффективности семейного образования. Требуются дальнейшие научные изыскания, направленные на выявление факторов успешности и неудач обучения в семейной образовательной среде, установление объективных критериев и методов оценки результатов обучения.

Полученные результаты позволяют говорить о необходимости продолжения фундаментальных исследований в области семейного образования, построения единой классификации понятий и процедур, улучшения регуляторной среды и выработки практических мер по поддержке семей, выбравших альтернативные пути обучения. Итоговая цель – формирование стабильной и справедливой системы, защищающей интересы каждого участника образовательного процесса и поддерживающей право на качественное образование независимо от выбранного формата обучения.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Белоусов К. Ю., Яшина М. Н. Развитие семейного образования в России // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 62–65.
2. Волкова В. В., Коровяковский Д. Г. Анскулинг как современная форма обучения: история, зарубежный опыт и возможности применения в России // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 6 (66). С. 46–56.
3. Гильмидинова Т. В. Дополнительное образование детей как среда для получения общего образования в рамках семейной формы обучения // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2023. № 209. С. 65–72.
4. Романенко С. Н., Денисова Е. А. Особенности организации обучения в школе семейного типа // Теория и методика обучения и воспитания (по областям). Педагогический форум. 2022. № 1 (9). С. 31–36.
5. Матвеева С. А., Ахметзянов Д. Р. Домашнее обучение вместо школы: как это отразится на развитии ребёнка? // Педагогическое образование: новые вызовы и цели : сборник научных трудов VII

- Международного форума по педагогическому образованию. Казань, 2021. Ч. IV. С. 299–304.
6. Братчикова А. Б., Михалькова О. А., Дектярев И. И. Особенности домашнего обучения // *Кронос*. 2020. № 5 (43). С. 27–29.
  7. Гликман И. З. В защиту школы – против анскулинга // *Народное образование*. 2014. № 7 (1440). С. 34–40.
  8. Кошчиенко И. В., Покровская Л. И. Семейное образование как вариативная форма обучения // *Знание. Понимание. Умение*. 2015. № 4. С. 187–193.
  9. Буданова Д. В., Щербина Д. Э., Толетова М. К. Домашнее обучение по индивидуальному образовательному маршруту // *Химия в школе*. 2023. № 9. С. 44–46.
  10. Петряева Е. Ю., Суменкова Ю. И., Федоровская М. Н., Козинченко И. В. Семейное образование в Российской Федерации: анализ данных официальной статистики // *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*. 2024. № 2. С. 67–82.
  11. Петряева Е. Ю. Альтернативное школьное образование: подходы к определению понятия // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2023. № 12. С. 131–138.
  12. Мингазов И. Ф., Яркова Т. А., Милованова Н. Г. Модели и опыт организации семейного образования // *Вестник Нижневартковского государственного университета*. 2019. № 4. С. 102–109.
  13. Антуфьева М. П. Понятие «Семейное образование» в России и США: сопоставительный анализ // *МНКО*. 2019. № 5 (78). С. 164–165.
  14. Гладких В. Г., Мажитова Д. З. Историография приоритета современного альтернативного образования // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2022. № 3 (235). С. 79–86.
  15. Остапенко А. А. Семейные школы как упре́к системе // *Народное образование*. 2021. № 3 (1486). С. 50–56.
  16. Скворцов А. В. Современная православная школа семейного типа: достоинства, проблемы и роль в развитии личности учащихся // *Православие и духовно-нравственное становление личности современника : материалы международной научно-практической конференции «Восьмые Пюхтицкие чтения»*. Куремяэ, 2019. С. 382–385.
  17. Гаращенко Л. В. А. Э. Третьякова и её «Семейная школа» в Иркутске // *Педагогический имидж*. 2017. № 1 (34). С. 5–13.
  18. Гаврилушкина О. П. Ребёнок отстаёт в развитии? Семейная школа. Москва: Дрофа, 2010. 207 с.
  19. Давиденко Т. В. Влияние школы семейного типа на развитие личности ребёнка // *Теория и практика общественного развития в свете современного научного знания : сборник материалов V Международной научной конференции*. Москва, 2022. С. 100–103.
  20. Корнетов Г. Б. Альтернативные школы и альтернативное образование в отечественной педагогической традиции: начало XXI века // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2019. № 2 (62). С. 31–40.

## REFERENCES

1. Belousov, K.Yu. and Yashina, M.N. (2016) Development of family education in Russia. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, no. 1, 62–65. (In Russ.)
2. Volkova, V.V. and Korovyakovskiy, D.G. (2019) Unschooling as a modern form of education: history, foreign experience and possibilities for application in Russia. *Innovative Projects and Programs in Education*, no. 6 (66), 46–56. (In Russ.)
3. Gil'midinova, T.V. (2023) Additional education of children as an environment for general education within the framework of family learning. *zvestia of Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*, no. 209, 65–72. (In Russ.)
4. Romanenko, S.N. and Denisova, E.A. (2022) Features of organization of school-type family education. *Theory and Methods of Teaching and Upbringing (by Areas)*. *Pedagogical Forum*, no. 1 (9), 31–36.
5. Matveyeva, S.A. and Akhmetzyanov, D.R. (2021) Home schooling instead of school: how will it affect child development? *Pedagogical Education: New Challenges and Goals: Collection of scientific papers from the VII International Forum on pedagogical education, part IV*, 299–304. (In Russ.)
6. Bratchikova, A.B., Mikhalkova, O.A. and Dektyarev, I.I. (2020) *Features of home learning*. *Cronos*, no. 5 (43), 27–29. (In Russ.)
7. Glikman, I.Z. (2014) In defense of schools against unschooling. *Public Education*, no. 7 (1440), 34–40. (In Russ.)
8. Koshchienko, I.V. and Pokrovskaya, L.I. (2015) Family education as a variable form of learning. *Knowledge*.

- Understanding. Skill*, no. 4, 187–193. (In Russ.)
9. Budanova, D.V., Shcherbina, D.E. and Toletova, M.K. (2023) Homeschooling along individual educational route. *Chemistry at School*, no. 9, 44–46. (In Russ.)
  10. Petryaeva, E.Yu., Sumenkova, Yu.I., Fedorovskaya, M.N. and Kozinchenko, I.V. (2024) Family education in the Russian Federation: analysis of official statistics data. *Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 2, 67–82. (In Russ.)
  11. Petryaeva, E.Yu. (2023) Alternative school education: approaches to defining the concept. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, no. 12, 131–138. (In Russ.)
  12. Mingazov, I.F., Yarkova, T.A., and Milovanova, N.G. (2019) Models and experiences of organizing family education. *Bulletin of Nizhnevarovsk State University*, no. 4, 102–109. (In Russ.)
  13. Antuf'eva, M.P. (2019) The concept of "Family Education" in Russia and USA: comparative analysis. *MNKO*, no. 5 (78), 164–165. (In Russ.)
  14. Gladkikh, V.G. and Mazhitova, D.Z. (2022) Historiography of priority of modern alternative education. *Bulletin of Orenburg State University*, no. 3 (235), 79–86. (In Russ.)
  15. Ostapenko, A.A. (2021) Family schools as criticism of the system. *Public Education*, no. 3 (1486), 50–56. (In Russ.)
  16. Skvortsov, A.V. (2019) Modern Orthodox school of family type: advantages, problems and role in personality development. *Orthodoxy and Spiritual-Moral Formation of Contemporary Personality: Materials of the VIIIth Pyukhtitsa Readings International Scientific-Practical Conference*, 382–385. (In Russ.)
  17. Garashchenko, L.V. (2017) A.E. Tretyakova and her "Family School" in Irkutsk. *Pedagogical Image*, no. 1 (34), 5–13. (In Russ.)
  18. Gavrilushkina, O.P. (2010) *Child is lagging behind in development? Family school*. Moscow: Drofa Publ. (In Russ.)
  19. Davidenko, T.V. (2022) Impact of school-type family education on child's personality development. *Theory and Practice of Social Development in Light of Modern Scientific Knowledge: Proceedings of the V International Scientific Conference*, 100–103. (In Russ.)
  20. Kornetov, G.B. (2019) Alternative schools and alternative education in domestic pedagogical tradition: early 21st century. *Innovative Projects and Programs in Education*, no. 2 (62), 31–40. (In Russ.)

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ежикова Мария Николаевна – академический директор ООО «Школа правильного английского», аспирант Тюменского государственного института развития регионального образования, Тюмень  
ORCID: 0009-0005-6842-3215; e-mail: maria.sakevich@gmail.com

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Maria N. Ezhikova – the Academic Director of Queen's English School, postgraduate student at Tyumen State Institute for Regional Education Development, Tyumen  
ORCID: 0009-0005-6842-3215; e-mail: maria.sakevich@gmail.com

# ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

---

Научная статья  
УДК 372.881.111.1  
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-246-259

## СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ИНДИИ

Беловецкая Л. Э.

Северодонецкий технологический институт (филиал) Луганского государственного университета имени Владимира Даля, Луганская Народная Республика, Российская Федерация  
[linabelovetskaia@yandex.ru](mailto:linabelovetskaia@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3360-687X>

Статья поступила в редакцию 11.09.2025  
Одобрена после рецензирования 25.09.2025  
Принята к публикации 02.12.2025

**Аннотация.** Целью статьи является анализ специфики реализации технологий инклюзивного обучения в профессиональной языковой подготовке учителей английского языка в Индии в контексте образовательных реформ, инициированных Национальной политикой в области образования 2020 года (NEP 2020). Методология исследования основана на комплексном анализе нормативно-правовых документов (NEP 2020, Sarva Shiksha Abhiyan, National Guidelines on Equitable and Inclusive Education) и сравнительном изучении учебных планов ведущих индийских педагогических вузов (до и после принятия NEP 2020) с применением методов контент-анализа, синтеза и обобщения. Результаты исследования выявили системный пробел: отсутствие в нормативных документах и учебных планах описания предметно-ориентированных технологий инклюзивного обучения английскому языку. Установлено, что существующие программы зачастую не учитывают уникальный социокультурный контекст Индии (многоязычие, влияние кастовой системы, нехватку ресурсов) и не формируют у будущих учителей английского языка предметно-ориентированные компетенции для работы в гетерогенной среде. В статье доказывается, что эффективная инклюзивная практика требует прежде всего не импорта западных моделей, а глубокой локализации подходов. Сформулированы рекомендации по интеграции в учебные планы специализированных модулей, направленных на развитие адаптивной методики преподавания английского языка, культурной чувствительности и навыков использования низкобюджетных технологий.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, подготовка учителей английского языка, Национальная политика образования Индии (NEP 2020), многоязычие, образовательные технологии, дети с особыми образовательными потребностями, образовательная политика.

**Для цитирования:** Беловецкая Л. Э. Специфика реализации технологий инклюзивного обучения в профессиональной языковой подготовке учителей английского языка в Индии // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.246–259. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-246-259>

Original article

## SPECIFICS OF IMPLEMENTING INCLUSIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING OF ENGLISH TEACHERS IN INDIA

L. Belovetskaia

Severodonetsk Technological Institute (Branch) of Vladimir Dahl Lugansk State University, Lugansk People's Republic, Russian Federation

linabelovetskaia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3360-687X>

The article was submitted on 11.09.2025

Approved after review on 25.09.2025

Accepted for publication on 02.12.2025

**Abstract.** The aim of the article is to analyze the specifics of implementing inclusive learning technologies in the professional language training of English teachers in India within the context of educational reforms initiated by the National Education Policy 2020 (NEP 2020). The research methodology is based on a comprehensive analysis of regulatory documents (NEP 2020, Sarva Shiksha Abhiyan, National Guidelines on Equitable and Inclusive Education) and a comparative study of curricula from leading Indian teacher training universities (before and after the adoption of NEP 2020) using content analysis, synthesis, and generalization methods. The research findings identified a systemic deficiency: lack of subject-oriented technologies specific for inclusive English language in instruction regulatory frameworks and curricula. It was found that existing programs often fail to account for India's unique socio-cultural context (multilingualism, the influence of the caste system, lack of resources) and do not equip future English teachers with subject-specific competencies for working in heterogeneous environments. The paper argues that effective inclusive practice requires not the import of Western models but a deep localization of approaches. Recommendations are formulated for integrating specialized modules into curricula aimed at developing adaptive methods of teaching English, cultural sensitivity, and skills in using low-cost technologies.

**Keywords:** inclusive education, English language teacher training, India National Education Policy (NEP 2020), multilingualism, educational technology, children with special educational needs, educational policy.

**For citation:** Belovetskaia, L. E. (2025) Specifics of implementing inclusive learning technologies in professional language training of English teachers in India. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 246–259 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-246-259>

### Введение

Конституция Индии гарантирует равенство, свободу, справедливость и достоинство всех граждан. Национальная политика в области образования 2020 года (National Educational Policy, NEP 2020)<sup>1</sup> ставит целью преобразование системы образования Индии путём обеспечения

высококачественного, справедливого и инклюзивного образования, призванного гарантировать, что все учащиеся с разнообразными образовательными потребностями могут успешно развиваться в данной системе, получая равные возможности для обучения в инклюзивной среде с целью полной реализации их потенциала. Как указано в Национальной политике в области образования 2020 года: «Цель состоит в том, чтобы к 2040 году Индия имела образовательную систему, не име-

<sup>1</sup> Ministry of Education (India). National Education Policy 2020. Government of India, 2020. URL: [https://www.education.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/NEP\\_Final\\_English\\_0.pdf](https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf) (дата обращения: 28.05.2025).

ющую аналогов, с равным доступом к образованию высочайшего качества для всех обучающихся, независимо от их социального или экономического происхождения». В этой связи стоит отметить, что цель NEP 2020 коррелирует с четвёртой целью в области устойчивого развития The Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) ООН, и провозглашает образование правом человека, а также движущей силой устойчивого развития и мира. Задачи в сфере образования нашли своё отражение в The Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), которая направлена на «обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» к 2030 году<sup>2</sup>.

Английский язык играет ключевую роль в индийской системе образования. В этом контексте профессиональная подготовка педагогов, способных эффективно работать в гетерогенной среде, становится ключевым фактором успеха образовательных реформ. Особую актуальность данная проблема приобретает в сфере языковой подготовки, где коммуникативная и социокультурная составляющие являются основополагающими. Следует отметить, что статус и место английского языка в образовательной системе Индии неоднородны и регулируются на уровне штатов. Хотя он является официальным языком на национальном уровне, в зависимости от региона и языковой политики конкретного штата, английский может являться для ученика вторым языком (после хинди или другого доминирующего регионального языка) или же третьим (после родного языка семьи, не совпадающего с языком обучения, и регионального языка). Это многоуровневое языковое разнообразие создаёт дополнительный вызов для учителя, которому необходимо не только адаптировать методику под особые образовательные потреб-

ности, но и преодолевать общелингвистические барьеры.

Многоязычие, сохраняющее влияние кастовой системы, значительный разрыв в уровне доходов населения, неравномерность развития инфраструктуры и глубоко укоренённые социальные стереотипы в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) создают сложный многоуровневый контекст для реализации инклюзивных подходов. При этом английский язык, занимая положение второго официального языка, языка международного общения, академической мобильности и экономических возможностей, выступает критически важным ресурсом для социального лифта. Обеспечение доступа к его качественному освоению для учащихся с ОВЗ является не только педагогической, но и социально-экономической задачей. Однако его преподавание в инклюзивных классах требует от учителя не только методической грамотности, но и высочайшего уровня культурной чувствительности и адаптивности.

Цель статьи – анализ специфики реализации технологий инклюзивного обучения в профессиональной языковой подготовке учителей английского языка в Индии в контексте образовательных реформ, инициированных Национальной политикой в области образования 2020 года (NEP 2020).

Задачи статьи: охарактеризовать индийский социокультурный и образовательный контекст как определяющий фактор для разработки и адаптации инклюзивных методик преподавания английского языка, обобщить и описать успешные практики и механизмы адаптации технологий инклюзивного обучения, доказавшие свою эффективность в условиях нехватки ресурсов, на основе анализа нормативных документов таких как: NEP 2020, «Сарва Шикша Абхиян» (Sarva Shiksha Abhiyan)<sup>3</sup>,

<sup>2</sup> Organization of the United Nations. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development: A/RES/70/1: 2015. URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1> (дата обращения: 28.08.2025).

<sup>3</sup> Ministry of Human Resource Development (India). Sarva Shiksha Abhiyan (SSA). Manual for District-Level Functionaries 2017. URL: <https://cdn.s3waas.gov.in/s3c06d06da9666a219db15cf575aff2824/uploads/2018/12/2018122031.pdf> (дата обращения: 01.09.2025)

Национальные руководящие принципы и рамки реализации политики справедливого и инклюзивного образования<sup>4</sup>, выявить ключевые пробелы с акцентом на отсутствие в них прописанных требований и технологий для инклюзивной языковой подготовки учителей английского языка, сформулировать рекомендации по дальнейшему развитию системы педагогического образования, направленные на глубокую локализацию и предметно-ориентированную адаптацию подходов к подготовке учителей английского языка для работы в гетерогенной среде.

Представленное исследование исходит из тезиса о том, что эффективная инклюзивная подготовка требует прежде всего не простого импорта западных моделей, а их глубокой локализации. Данный подход вытекает из анализа уникального индийского контекста, который создаёт системные ограничения для прямого переноса подходов, разработанных в иных условиях. Причинами этого являются:

1. Лингвистическая гетерогенность: в отличие от многих западных стран, где английский является первым или вторым языком, для многих индийских учащихся он является третьим (после родного и регионального). Западные методики, как правило, не учитывают эту многослойную языковую картину и межъязыковую интерференцию.

2. Социокультурные факторы: глубоко укоренённые социальные структуры (такие как кастовая система) и связанные с ними стереотипы создают барьеры для инклюзии, незнакомые западным моделям. Подход должен быть чувствителен к этой специфике.

3. Ресурсные ограничения: западные модели часто опираются на дорогостоящее оборудование, малое количество учащихся в классе и высокий уровень

подготовки специалистов. Индийская реальность – это переполненные классы, хроническая нехватка финансирования и нехватка узкоспециализированных кадров. Эффективные технологии для Индии должны быть низкобюджетными и масштабируемыми.

На практике это означает, что вместо западных моделей, предполагающих, например, дорогостоящее программное обеспечение для коррекции дислексии у англоязычных детей, индийскому учителю необходимы методики работы с дислексией в условиях трёхязычия, использующие сравнение структур родного (L1), регионального (L2) и английского (L3) языков.

Таким образом, отказ от прямого импорта продиктован не отрицанием зарубежного опыта, а признанием его контекстуальной неприменимости без фундаментальной переработки. Локализация означает не изобретение всего с нуля, а отбор, адаптацию тех элементов западных методик, которые могут работать в условиях Индии, и разработку новых, ориентированных на местные вызовы.

### Материалы и методы

В исследовании использовался комплекс теоретических методов. Основу методологии составили анализ и синтез научной литературы и нормативно-правовой базы для формирования теоретического фундамента исследования. Важнейшую роль сыграл контент-анализ и сравнительное изучение ключевых документов образовательной политики Индии, таких как Национальная политика в области образования 2020 года (NEP 2020), National Guidelines and Implementation Framework on Equitable and Inclusive Education (NGIFEIE, 2024), руководство по реализации программы Sarva Shiksha Abhiyan, а также Закона о правах лиц с инвалидностью 2016 года (The Rights of Persons with Disabilities Act, 2016)<sup>5</sup>. Кроме того, был проведён сравни-

<sup>4</sup> National Council of Educational Research and Training (NCERT) and Ministry of Education (MoE). National Guidelines and Implementation Framework on Equitable and Inclusive Education 2024. URL: <https://example.com/full-url-to-the-document.pdf> (дата обращения: 03.09.2024).

<sup>5</sup> Rights of Persons with Disabilities Act, 2016. - Government of India, 2016. URL: [https://dtf.in/wp-content/files/The\\_Rights\\_of\\_Persons\\_with\\_Disabilities\\_Act\\_2016.pdf](https://dtf.in/wp-content/files/The_Rights_of_Persons_with_Disabilities_Act_2016.pdf) (дата обращения: 28.05.2025)

тельный анализ и обобщение современных подходов к реализации инклюзивного обучения на основе учебных планов и программ ведущих индийских вузов, готовящих учителей английского языка, включая Рекомендательный учебный план (Syllabi Suggestive)<sup>6</sup> Интегрированной программы педагогического образования (ITEP), разработанный Национальным советом по подготовке учителей (NCTE), а также учебные планы Университета Дели (University of Delhi), Университета английского и иностранных языков (The English and Foreign Languages University)<sup>7</sup> и Университета Калькутты (University of Calcutta)<sup>8</sup>. В завершение был применён метод синтеза для интеграции полученных данных и формулирования выводов и рекомендаций.

#### **Обсуждение. Анализ нормативно-правового контекста инклюзивного образования в Индии**

Реализация инклюзивного образования в Индии, особенно в контексте профессиональной языковой подготовки учителей английского языка, представляет собой сложную и многогранную проблему, находящуюся на стыке образовательной политики, методики преподавания и социокультурных особенностей региона. Данный обзор литературы, основанный на анализе современных исследований, выявляет ключевые тенденции, вызовы и перспективы в этой области. Важнейшую роль в формировании инклюзивной образовательной среды играет политика государства. С момента обретения страной

независимости в 1947 году Правительство Индии создало множество политик в области специального образования. Анализ исторического развития инклюзивного образования в Индии показывает, что данный процесс был длительным и сложным. Национальная политика образования 2020 года (NEP 2020) стала ключевым документом, трансформирующим образовательную систему страны. Она провозглашает обеспечение качественного, справедливого и инклюзивного образования центральным приоритетом, особенно для социально и экономически уязвимых групп (SEDGs, Socio-Economically Disadvantaged Groups). Политика напрямую ссылается на Закон о правах лиц с инвалидностью 2016 года (RPWD Act), который расширил определение инвалидности и закрепил обязательства по созданию инклюзивной среды. Однако исторически инклюзивное образование в Индии развивалось сложно: от сегрегационных моделей к подходу, основанному на правах человека. Несмотря на прогрессивные законы и программы, такие как Sarva Shiksha Abhiyan («Образование для всех»), провозглашающие принцип «нулевого отказа», между политикой и практикой остаётся значительный разрыв.

Реализация политики инклюзивного образования в Индии обеспечивается не только декларациями, но и конкретными институциональными и финансовыми механизмами, детально регламентированными в рамках программы «Образование для всех» (Sarva Shiksha Abhiyan, SSA). Анализ руководства для районных функционеров позволяет выявить системный подход, который, однако, не способен преодолеть выявленный в исследовании предметно-ориентированный пробел.

Ключевой спецификой индийской системы является её трехуровневая структура организации повышения квалификации педагогов: округ (District Institute of Education and Training, DIET) – блок (Block Resource Centre, BRC) – кластер (Cluster Resource Centre, CRC). Критически важным с точки зрения кадрового обеспече-

<sup>6</sup> National Council for Teacher Education (India). Syllabi (Suggestive): Middle Stage. Integrated Teacher Education Programme (ITEP). 2023. URL: [https://ncte.gov.in/Website/PDF/Final\\_Middle.pdf](https://ncte.gov.in/Website/PDF/Final_Middle.pdf) (дата обращения: 28.05.2024)

<sup>7</sup> University of Delhi. Curriculum for 2-year B.Ed. Programme URL: [https://cie.du.ac.in/userfiles/downloads/Academic/Syllabus/BED/Bed\\_syllabus.pdf](https://cie.du.ac.in/userfiles/downloads/Academic/Syllabus/BED/Bed_syllabus.pdf) (дата обращения: 18.05.2025)

<sup>8</sup> English and Foreign Languages University. Handbook of undergraduate programmes 2024-2025 URL: [https://www.efluniversity.ac.in/Archives/Handbooks\\_202425/Handbook%20of%20Undergraduate%20Programmes%202024-2025-Final.pdf](https://www.efluniversity.ac.in/Archives/Handbooks_202425/Handbook%20of%20Undergraduate%20Programmes%202024-2025-Final.pdf) (дата обращения: 18.07.2024)

ния инклюзии является предписание о наличии на уровне каждого блока «двух ресурсных сотрудников по инклюзивному образованию для детей с особыми потребностями»<sup>3</sup>. Данные специалисты де-факто выполняют функции ключевых методистов и тренеров для учителей-предметников, формируя костяк системы распространения инклюзивных практик.

Документ SSA устанавливает чёткие финансовые механизмы, которые могут быть операционализированы для интеграции предметно-ориентированной подготовки: регулярное повышение квалификации. Ежегодное 10-дневное обучение всех учителей нормировано из расчёта 200 рупий на учителя в день<sup>3</sup>. Данный регламентированный и финансируемый формат представляет собой идеальную платформу для внедрения специализированных модулей по технологиям инклюзивного преподавания английского языка.

Однодневные встречи на кластерном уровне и обучение в группах коллег (100 рупий в день на учителя)<sup>3</sup> создают возможности для апробации и распространения низкобюджетных, локализованных методик, актуальных для учителей английского языка в конкретном регионе.

Выделение 3000 рупий на ребёнка с особыми потребностями в год, из которых не менее 1000 рупий предназначены для привлечения и подготовки учителей<sup>3</sup>, создаёт целевую финансовую базу для развития именно педагогических компетенций.

*Потенциал для развития цифровой и материальной базы.* В контексте преподавания английского языка, где вспомогательные технологии могут играть ключевую роль, значительный потенциал представляет «Инновационный фонд для компьютерного обучения» в размере 5 миллионов рупий на округ в год<sup>3</sup>. Этот ресурс может быть направлен на внедрение программно-аппаратных комплексов, упрощающих усвоение языка учащимися с различными нозологиями. Аналогично, ежегодный грант в 500 рупий на учителя для создания учебных пособий<sup>3</sup> может стимулировать разработку инклюзивных дидактических

материалов по английскому языку. Таким образом, Sarva Shiksha Abhiyan создаёт разветвлённую институциональную сеть и детализированное финансовое обеспечение для продвижения инклюзии. Однако, как показывает последующий анализ учебных планов, сам документ SSA, задавая общие рамки, не содержит рекомендаций по предметно-специфической адаптации этих механизмов для подготовки учителей английского языка, что и обуславливает сохраняющийся разрыв между общими установками на инклюзию и реальной педагогической практикой.

Несмотря на все вышеупомянутые инициативы, как отмечает А. Hossain, ключевыми вызовами на пути инклюзии остаются отношение общества, негибкость школьной системы и, что наиболее важно, отсутствие у учителей чётких образовательных стратегий и практических навыков для работы в разнородной среде [1]. Автор подчёркивает, что успех инклюзивного образования в значительной степени зависит от поддержки со стороны одноклассников и учителей, что требует целенаправленного формирования соответствующих компетенций у педагогов [1].

В научной литературе широко признаётся, что ключевым условием эффективности инклюзивного образования является профессиональная готовность преподавательского состава. Эта позиция, выраженная в тезисе N. K. Tiwari о необходимости наличия у педагогов специальных «знаний, навыков и ценностей» [2, с. 26], находит подтверждение в работах других исследователей. Так, R. Lakshmi констатирует дефицит у учителей необходимого отношения, навыков и компетенций для работы с детьми с особыми потребностями, а также неадекватное количество квалифицированных кадров [3, с. 40]. Масштаб данного проблемного поля иллюстрируют статистические данные, приводимые J.D. Singh: согласно его исследованию, подавляющее большинство учителей (около 70%) не имеют профильной подготовки, а 87% лишены доступа к службам поддержки в классе [4, с. 3227].

Анализ современной нормативной базы, в частности NEP 2020, показывает неоднозначную картину. С одной стороны, как отмечают P. Sharma, V. Sharma, новая политика представляет собой прогрессивный шаг вперёд, предлагая целостный подход к категории социально-экономически неблагополучных групп (SEDG) и признавая необходимость специальных образовательных зон и стандартизации жестового языка. Это создаёт основу для развития инклюзивных практик. С другой стороны, исследователи критически отмечают расплывчатость политики в вопросах реализации и её молчание относительно конкретных механизмов обеспечения кастового равенства и применения Закона RTE 2009 [5].

Как отмечают A. Joshi и соавторы, жёсткие, неадаптированные учебные планы не позволяют учитывать уникальные потребности учащихся, а ограниченный арсенал педагогических методов лишает возможности полноценно вовлекать в образовательный процесс учеников с разными способностями [6; с. 466]. Таким образом, обзор источников позволяет сделать вывод о том, что недостаточный уровень профессиональной и психологической готовности учителей является системной проблемой, сдерживающей развитие инклюзивной практики. Это в полной мере относится и к сфере профессиональной языковой подготовки педагогов, где необходима разработка гибких программ и вариативных методик, ориентированных на будущую работу в гетерогенных классах.

Данный пробел между заявленными целями и механизмами их достижения ещё более актуализирует вопрос профессиональной готовности учителя как ключевого агента изменений на местах.

Несмотря на наличие продуманной институциональной и финансовой инфраструктуры, центральный вопрос заключается в том, какое именно содержание вкладывается в процесс повышения квалификации и базовой подготовки педагогов. Ответ на него позволяет найти

сравнительный анализ учебных планов педагогических вузов, который выявляет фундаментальный разрыв между декларируемыми целями политики и реальным наполнением образовательных программ.

Проведённый обзор позиций различных исследователей позволяет сделать вывод о двойственном восприятии образовательных реформ в Индии. С одной стороны, академическое сообщество единодушно признаёт прогрессивный характер заявлений NEP 2020. С другой стороны, существует консенсус относительно того, что ключевым препятствием на пути их реализации является непроработанность механизмов внедрения на местах. Особенно остро эта проблема стоит в сфере предметно-ориентированной педагогической подготовки.

Таким образом, без глубокой интеграции принципов инклюзии в программы педагогического образования, подкреплённой практическими методиками преподавания конкретных предметов, в данном случае английского языка, достижение целей, провозглашённых в NEP 2020, остаётся маловероятным.

Эффективное внедрение технологий инклюзивного обучения английскому языку требует от педагога навыков коммуникации и координации с родителями и администрацией, что также должно найти отражение в программах его профессионального развития.

Как отмечает Y. P. Sharma, «тенденции в обеспечении условий в Индии отражают, что основной стратегической установкой до 1970-х годов была сегрегация... Однако изменение подходов к инвалидности от благотворительной модели к модели прав человека привело к разнообразию политики и практики» [7; с. 362]. Далее автор подчёркивает, что, несмотря на принятие прогрессивных программ, «все эти великие и идеальные инициативы до сих пор остаются мифом» [7; с. 363].

Как отмечает Dr. Aditi Gupta, «Национальная образовательная политика» соответствует принципам инклюзивного образования, делая акцент на

безбарьерный доступ, вспомогательные технологии и выбор школы для детей с ограниченными возможностями» [8; с. 1314].

По словам P. Sharma и V. Sharma, «NEP 2020 направлена на обеспечение справедливого и инклюзивного образования, особенно для социально и экономически неблагополучных слоёв общества» [5; с.752].

С точки зрения P. Kumar, в инклюзивной образовательной среде слабоуспевающие ученики могут получить дополнительную помощь, даже если они не соответствуют критериям специального образования. Одноклассники учащихся с ограниченными возможностями также испытывают рост социального познания [9; с. 2377].

Обобщая свой взгляд на проблему, Dr. Aditi Gupta пишет, что «цель состоит в том, чтобы построить образовательную систему, которая не только интегрирует учащихся с особыми потребностями, но также празднует и ценит разнообразие, гарантируя, что каждый ребёнок имеет возможность преуспеть и вносить значимый вклад в общество» [8; с. 1318].

Национальная образовательная политика Индии 2020 года (NEP 2020) содержит прогрессивные положения о признании индийского языка жестов (ISL). В разделе 4.11 политики прямо заявляется: «Индийский язык жестов (ISL) будет стандартизирован по всей стране, и будут разработаны национальные и государственные учебные материалы для использования учащимися с нарушением слуха», это означает официальное признание ISL и начало его стандартизации в качестве общегосударственной задачи<sup>1</sup>. Там же предусматривается включение ISL в трехязычную формулу: «Индийский язык жестов будет признан в качестве языкового предмета», что позволяет глухим учащимся изучать ISL как один из языков наравне с хинди, английским или региональным языком. Раздел 24.4 политики поддерживает развитие ISL, указывая, что «Выдающиеся достижения в сферах человеческой деятельности, включая... индийский язык жестов (ISL) и другие связанные

области, будут признаваться и поддерживаться»<sup>1</sup>, создавая основу для финансирования исследований и разработки учебных программ. Эти положения подкрепляются общей философией NEP 2020, ориентированной на образование без барьеров, акцент на родном языке как средстве обучения (чем для глухих является ISL) и использование технологий для доступности образования. Значение этих мер включает легитимизацию ISL как языка обучения, расширение прав и возможностей глухих через обучение на естественном языке и создание инфраструктуры (учебные планы, подготовка преподавателей) для развития.

В этой связи показательно замечание V. Kumar: «многочисленные ученики вынуждены обучаться на языке, который является для них новым, а в некоторых случаях – незнакомым. Очевидно, что это представляет собой значительное препятствие для успешного обучения. Кроме того, такие ученики снова и снова сталкиваются с несправедливостью и заниженными ожиданиями» [10, с. 305]. Ключевым ориентиром в этом процессе выступают Национальные рекомендации и рамки реализации – National guidelines and implementation framework on equitable and inclusive education (NGIFEIE), разработанные NCERT (National Council of Educational Research and Training)<sup>4</sup> в 2024 году во исполнение Национальной образовательной политики (NEP 2020.) Данный документ устанавливает чёткие целевые ориентиры и практические механизмы для создания инклюзивной образовательной среды, непосредственно затрагивая, в том числе, и вопросы подготовки учителей-предметников. Как отмечается в Рекомендациях: «Программы педагогического образования и учебные планы на всех уровнях должны учитывать следующее, чтобы учителя были лучше подготовлены к преподаванию в инклюзивных классах: концептуальное понимание инклюзии, философии инклюзии, стиля обучения студентов, понимания разнообразия и факторов, ведущих к исключению, позитивного от-

ношения к инклюзии в классе, лидерских навыков, связанных с созданием инклюзивной образовательной среды, анализа барьеров в обучении и участии, преподавания в инклюзивном классе, обеспечения доступности учебной, обучающей и оценочной деятельности для всех студентов в различных системах школьного образования...»<sup>4</sup>, «Навык адаптации учебной программы на основе выявленных потребностей, например, разработка дифференцированной учебной программы, многоуровневого плана обучения, модификации учебно-ознакомительных мероприятий на основе выявленных образовательных потребностей учащихся».<sup>4</sup>

Так, в официальных Национальных рекомендациях и рамках реализации политики (NGIFEIE) прямо утверждается, что: «Программы повышения квалификации и переподготовки работающих учителей должны включать осведомлённость и знания о том, как учить детей с определёнными формами инвалидности (включая трудности в обучении), как неотъемлемую часть всех программ педагогического образования...». Таким образом, необходимость интеграции модулей по инклюзии и специальным образовательным потребностям в программы профессиональной подготовки учителей английского языка трансформируется из частной инициативы в системный императив, заданный государственной образовательной политикой. Это обуславливает потребность в разработке и апробации специфических педагогических технологий, ориентированных именно на контекст языкового обучения...»<sup>4</sup> Раздел, посвящённый рекомендациям для педагогического образования (Teacher Education), занимает центральное место в документе. Он предписывает коренным образом изменить подход к подготовке как будущих, так и действующих учителей, сделав инклюзию и равноправие не просто дополнительным модулем, а сквозным принципом всей системы педагогического образования. Этот принцип находит своё практическое во-

площение в новом содержании учебных программ. Так, в тексте прямо указывается: «Программы V.Ed. будут включать подготовку по... ориентированной на ученика, коллаборативной педагогике, в том числе в отношении базовой грамотности и счёта, многоуровневому преподаванию и оценке, обучению детей с инвалидностью, обучению детей с особыми интересами или талантами, использованию доступных образовательных технологий»<sup>4</sup>. Подобное расширение учебного плана показывает, что от будущего педагога теперь ожидается не просто владение предметом, а комплексное умение проектировать образовательный процесс для крайне неоднородной аудитории: «Программы повышения квалификации педагогов будут включать информированность и знания о том, как учить детей с конкретными формами инвалидности (включая трудности в обучении), как неотъемлемую часть всех программ педагогического образования, наряду с гендерной чувствительностью в отношении всех недостаточно представленных групп». Документ не ограничивается декларацией общих принципов, а предлагает конкретные механизмы их реализации. В частности, для преодоления языковых барьеров и создания по-настоящему инклюзивной среды предписывается:

– Во-первых, «Будут приложены все усилия для того, чтобы на раннем этапе устранить любой разрыв между языком, на котором говорит ребёнок, и языком обучения...»<sup>4</sup>

– Во-вторых, что крайне важно, этот принцип должен разрешить всю школьную жизнь: «Преподавание в классах и взаимодействие в школах на языке (домашний язык, региональный язык, местный язык, язык-посредник, индийский язык жестов и т.д.) детей»<sup>4</sup>. Признание и уважение языковой идентичности каждого ребёнка рассматривается как фундаментальная ценность.

### **Сравнительный анализ учебных планов в контексте реализации инклюзивного образования**

Обратимся к анализу различных учебных планов, характерных для эпохи до принятия NEP 2020 и после. В проанализированных нами планах Curriculum for 2-year B.Ed. Programme (University of Delhi)<sup>9</sup>, University of Calcutta Four Year Undergraduate Syllabus for English 8, характерных для эпохи до принятия Национальной политики в области образования NEP 2020 демонстрируются традиционный фокус на общую педагогическую подготовку. При этом критически важным представляется тот факт, что они не содержат конкретных технологий или методических рекомендаций по адаптации преподавания именно английского языка для учащихся с особыми потребностями. Отдельные элементы, такие как упоминание детей с особыми образовательными потребностями (например, дислексия, аутизм) в рамках теоретического курса по психологии, носят ознакомительный характер и не подкреплены практическими модулями по адаптации методик преподавания английского языка. Отсутствуют специализированные курсы по инклюзивной педагогике, адаптации материалов и методам работы с различными нозологиями, а также не заложены соответствующие компетенции в задачи практической стажировки и проектной деятельности. Таким образом, указанные программы готовят учителей к работе в усреднённой образовательной среде, отражая общий контекст подходов к педагогическому образованию в Индии до начала реализации масштабных реформ NEP 2020, акцентирующих необходимость инклюзии на системном уровне.

Ключевым объектом для анализа является официальный рекомендатель-

ный учебный план (Syllabi Suggestive) для Интегрированной программы педагогического образования (Integrated Teacher Education Programme - ITEP)<sup>6</sup>, поскольку в соответствии с NEP 2020 именно ITEP становится единой национальной моделью и обязательным допуском к профессии учителя для всех специализаций, включая подготовку учителей-предметников. Следовательно, анализ заложенных в ней подходов к инклюзии позволяет оценить системный вектор изменений в подготовке всех педагогов, независимо от их будущей предметной специализации. Эта программа разработана Национальным советом по подготовке учителей (National Council for Teacher Education – NCTE), правительства Индии. Этот документ является операционным инструментом реализации NEP 2020 в сфере педагогического образования. Он призван заменить существующие разрозненные программы (такие как 2-летний B.Ed.) на более глубокую и интегрированную модель, детализированный учебный план, который готовит учителей-предметников с сильной академической и методической базой. Курс по инклюзивному образованию, представленный в данном учебном плане, служит наглядным примером трансформации национальной образовательной политики в конкретный и практико-ориентированный учебный модуль. Однако, несмотря на детальную проработку, курс остаётся обобщённым и не предлагает предметно-ориентированных решений. В нём отсутствуют конкретные технологии для подготовки именно учителей английского языка, такие как адаптация методов преподавания грамматики, лексики или развития речевых навыков для учащихся с различными нозологиями.

Таким образом, будущий учитель английского языка, как и других предметов, осваивает философию инклюзии, но не получает предметного методического инструментария для её реализации. Структурно курс выстроен по принципу восходящей сложности и таким образом обеспечивает последовательное усвоение

<sup>9</sup> University of Delhi. Curriculum for 2-year B.Ed. Programme: Structure and Outline [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: <https://cie.du.ac.in/userfiles/downloads/Academic/Syllabus/BED/B.Ed.%20Two%20Year%20Structure%20and%20Outline.pdf> (дата обращения: 18.05.2025).

материала. Он начинается с закладки концептуального и правового фундамента в первом модуле, где рассматриваются основные термины, а главное – происходит смена парадигмы восприятия инклюзии. Фокус смещается с диагноза ребёнка на создание условий, при которых каждый может учиться. Этот фундаментальный переход к пониманию инклюзии как создания условий для реализации права каждого ребёнка на качественное образование, закрепляется через призму ключевых документов: международной конвенции UNCRPD (2006) и национального закона RPWD Act (2016). Такой подход сразу задаёт высокий профессиональный стандарт, готовя учителей, которые осознают не только педагогические, но и юридические аспекты своей работы. Важно отметить, что курс не ограничивается только детьми с инвалидностью, но включает и детей из маргинализированных групп, он отражает современное широкое понимание инклюзии как инструмента преодоления любых форм социального исключения.

Кульминацией становится третий модуль курса, посвящённый педагогическим решениям. Здесь теория трансформируется в практические инструменты: от адаптации учебных материалов и создания доступной среды до использования assistive technologies и разработки стратегий оценки. Практическая часть (Practicum) в разделе курса имеет особую ценность. Задания выходят далеко за рамки абстрактных эссе и требуют от будущего педагога реальных действий: разработки чек-листов для выявления потребностей, анализа законодательства на предмет практических импликаций, посещения школ и диалога с всеми участниками образовательного процесса (учителями, родителями, детьми). Это формирует критически важную эмпатию и понимание реальных, а не гипотетических барьеров. Особого внимания заслуживает задание по созданию уличного театра (street play), которое развивает не только профессиональные, но и мягкие навыки (soft skills) – командную работу, креативность, коммуникацию, превращая самих

студентов в агентов просвещения местного сообщества<sup>6</sup>.

Предложенные методы преподавания – малые группы, case studies, полевые проекты – идеально соответствуют содержанию, демонстрируя, что инклюзии можно научиться только через диалог и опыт, но не через пассивное слушание лекций.

Безусловно, реализация такого амбициозного курса сопряжена с вызовами. Его ресурсоемкость требует от педагогических вузов высококвалифицированных кадров и налаженного партнёрства со школами. Объём материала (все виды инвалидности и маргинализации) при рамках в 2 кредита скорее формирует прочную установку и базовый набор навыков, оставляя место для дальнейшей углублённой специализации. Кроме того, система оценки («тесты и задания») могла бы быть более инновационной и соответствовать практической направленности курса через введение оценки портфолио, проектов и рефлексивных отчётов.

В итоге, данный курс является не просто учебным модулем, а опытом для будущего учителя. Он представляет собой удачный пример того, как интегрировать тему инклюзии в педагогическое образование, делая её не обособленной темой, а сквозной философией, подкреплённой конкретными умениями. Такой подход готовит педагогов, способных не просто адаптировать программу для ребёнка с особыми образовательными потребностями, а создавать гибкую образовательную экосистему, готовую принять всё многообразие учеников.

Обратимся к анализу руководства Handbook of Undergraduate Programmes 2024. EFL University – это классический университет, предлагающий бакалаврские программы по языкам, литературе, коммуникациям и искусству. На основании анализа Handbook of Undergraduate Programmes 2024–2025 The English and Foreign Languages University (EFLU)<sup>7</sup> можно заключить, что университет в своих программных документах декларативно заявляет о создании инклюзивной среды.

Это выражено в формулировках миссии и целей университета, где прямо упоминается создание среды, благоприятной для людей с ограниченными возможностями (differently-abled friendly environment). Однако конкретная специфика реализации инклюзивного образования в академическом плане в данном документе отсутствует. Программа демонстрирует общую философию доступности, но не раскрывает содержательного наполнения политики инклюзивного образования применительно к подготовке филологов и учителей английского языка. Анализ учебных планов показывает, что они не содержат специализированных модулей, направленных на формирование навыков адаптации методики преподавания английского языка. В описании учебных планов и программ не выделены специализированные курсы по инклюзивной педагогике, не представлены адаптированные образовательные траектории или методы оценки для студентов с особыми потребностями, а также не детализированы механизмы обеспечения доступности образовательного процесса. Из упоминаний, имеющих отношение к инклюзии, можно выделить лишь общее положение о смягчении требований к посещаемости по медицинским показаниям. Таким образом, данный учебный план отражает общую философию доступности, но не раскрывает содержательного наполнения политики инклюзивного образования. Обратимся к анализу программы M.A. English Делийского университета<sup>10</sup> реализуемой в 2023 по 2025 гг., который позволяет сделать вывод об отсутствии в ней явно выраженной и прописанной специфики реализации инклюзивного образования. Документ, регламентирующий учебный план, методы оценки и правила обучения, не содержит прямых упоминаний таких ключевых элементов инклюзии, как адаптация учебных материалов, специ-

альные условия проведения экзаменов, создание доступной среды или подготовка преподавателей для работы со студентами, имеющими особые образовательные потребности. Программа демонстрирует традиционный академический подход, сфокусированный исключительно на углублённом изучении английской литературы и теории, без целенаправленного формирования компетенций в области инклюзивной педагогики. Отдельные косвенные элементы, такие как система непрерывной оценки или наличие курсов, посвящённых гендерной и культурной тематике, могут теоретически способствовать разнообразию, но они не являются заменой системной работы по созданию инклюзивной образовательной среды. Таким образом, можно предположить, что на момент разработки учебного плана вопросы инклюзии не были интегрированы в программу, что указывает на необходимость обращения к другим документам университетского уровня или непосредственного запроса информации на факультете для получения полной картины о реализуемой практике.

Проведённый анализ позволяет заключить, что ключевая проблема заключается в системном недочёте предметной специфики при подготовке учителей английского языка к работе в инклюзивной среде. Как показано в анализе вышеупомянутой документации, будущих педагогов учат общей методике преподавания языка, но не формируют у них узкоспециализированные компетенции, необходимые для работы в индийском гетерогенном классе.

### Заключение

Проведённое исследование, целью которого был анализ специфики реализации технологий инклюзивного обучения в профессиональной языковой подготовке учителей английского языка в Индии, позволило достичь поставленные задачи и получить ряд конкретных результатов.

Во-первых, в ходе характеристики индийского социокультурного и образовательного контекста было установлено, что ключевыми определяющими факторами

<sup>10</sup>University of Delhi. Post-Graduate Curriculum Framework for M.A. English (Effective from Academic Year 2023-2025) 2023. URL: [https://www.du.ac.in/uploads/new-web/23072025\\_PGCF.pdf](https://www.du.ac.in/uploads/new-web/23072025_PGCF.pdf) (дата обращения: 18.05.2025)

для разработки инклюзивных методик являются не только многоязычие и нехватка ресурсов, но и сложное взаимодействие статуса английского языка (который может быть вторым или третьим для ученика), сохраняющегося влияния кастовой системы и масштабности таких системных проблем, как переполненные классы. Этот уникальный контекст создаёт непреодолимые барьеры для прямого заимствования западных моделей инклюзии.

Во-вторых, анализ нормативно-правовой базы (NEP 2020, SSA, NGIFEIE) показал, что, несмотря на провозглашение прогрессивных целей, сами эти документы не содержат прописанных требований и конкретных технологий для предметно-ориентированной подготовки учителей английского языка.

В-третьих, сравнительный анализ учебных планов ведущих педагогических вузов (ITEP, University of Delhi, EFL University и др.) выявил системный пробел: существующие программы формируют у будущих педагогов общую философию инклюзии, но не обеспечивают их практическими, предметно-специфическими компетенци-

ями для адаптации методики преподавания английского языка.

Таким образом, основным результатом исследования стало выявление фундаментального разрыва между декларируемой политикой и реальным содержанием подготовки педагогов. Доказано, что ключевой проблемой является отсутствие глубокой локализации подходов. В соответствии с этим сформулированы рекомендации по интеграции в учебные планы специализированных модулей, содержащих конкретные методы, такие как «языковой мостик» для условий многоязычия, «визуальная фонетика» для учащихся с нарушениями слуха и технологии «педагогика сотрудничества». Предложенные модели не образуют исчерпывающего списка, но задают основное направление для разработки дальнейшего методического инструментария.

Перспективы дальнейших исследований видятся в проведении эмпирической апробации предложенных модулей и в сравнительном анализе эффективности локализованных подходов с традиционными обобщёнными курсами по инклюзии.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Hossain A. Inclusive Education in India: Opportunities and Challenges // *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*. 2021. Vol. 9. No. 1. P. 4487–4491.
2. Tiwari N.K. Teacher Education for Preparing Teacher in an Inclusive Classroom // *Journal of Science Innovations and Nature of Earth*. 2023. Vol. 3. No. 4. P. 26–27. ISSN 2583-2093.
3. Lakshmi R. Inclusive Education in India: Challenges and Prospects // *International Journal of Innovative Research in Multidisciplinary Field*. 2018. Vol. 6. Issue 5. P. 38-41.
4. Singh J. D. Inclusive Education in India – Concept, Need and Challenges // *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language*. 2016. Vol. 3. No. 13. P. 3222-3232.
5. Sharma P., Sharma V. National Educational Policy-2020 Expectations and Concerns in Inclusive Education // *International Journal of Novel Research and Development (IJNRD)*. 2022. Vol. 7. No. 3. P. 752–756.
6. Joshi A., Padhi S.K., Joshi A. Inclusive Education in 21st Century India: Challenges, Issues, and Opportunities // *International Journal of Research and Analytical Reviews*. 2025. Vol. 12, No. 2. P. 460-470. DOI: 10.1789/journal.44815.
7. Sharma Y.P. Inclusive Education: Trends and Challenges in India // *Saudi Journal of Nursing and Health Care*. 2019. Vol. 2. No. 11. P. 362–364. DOI: 10.36348/sjnhc.2019.v02i11.003. <https://doi.org/10.36348/sjnhc.2019.v02i11.003>.
8. Gupta A. Inclusive Education in India in Regards to Special Education: Challenges, Prospects and Collaborative Solutions // *International Journal of Innovative Research in Technology*. 2024. Vol. 11, No. 3. P. 1314–1319.
9. Kumar P. Concept, Need And Challenges Of Inclusive Education In India // *International Journal of Research in Social Sciences*. 2019. Vol. 9. No. 5. P. 2373–2383.
10. Kumar B. Inclusive Education–New Challenges and Strategies // *International Journal of Technical Research and Science*. 2018. Vol. 3 No. 10. P. 304–306. DOI: 10.30780/IJTRS.V3.I10.2018.005.

**REFERENCES**

1. Hossain, A. (2021) Inclusive Education in India: *Opportunities and Challenges*. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*, vol. 9, no. 1, pp. 4487–4491.
2. Tiwari, N.K. (2023) Teacher Education for Preparing Teacher in an Inclusive Classroom. *Journal of Science Innovations and Nature of Earth*, vol. 3, no. 4, pp. 26–27. doi: 10.59436/jsiane.com/archives3/4/107.
3. Lakshmi, R. (2018) Inclusive Education in India: Challenges and Prospects. *International Journal of Innovative Research in Multidisciplinary Field*, vol. 6, no. 5, pp. 38-41.
4. Singh, J.D. (2016) Inclusive Education in India – Concept, Need and Challenges. *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language*, vol. 3, no. 13, pp. 3222-3232.
5. Sharma, P. and Sharma, V. (2022) National Educational Policy-2020 Expectations and Concerns in Inclusive Education. *International Journal of Novel Research and Development (IJNRD)*, vol. 7, no. 3, pp. 752–756.
6. Joshi, A., Padhi, S.K. and Joshi, A. (2025) Inclusive Education in 21st Century India: Challenges, Issues, and Opportunities. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, vol. 12, no. 2, pp. 460-470. doi: 10.1789/journal.44815.
7. Sharma, Y.P. (2019) Inclusive Education: Trends and Challenges in India. *Saudi Journal of Nursing and Health Care*, vol. 2, no. 11, pp. 362–364. doi: 10.36348/sjnhc.2019.v02i11.003.
8. Gupta, A. (2024) Inclusive Education in India in Regards to Special Education: Challenges, Prospects and Collaborative Solutions. *International Journal of Innovative Research in Technology*, vol. 11, no. 3, pp. 1314–1319.
9. Kumar, P. (2019) Concept, Need And Challenges Of Inclusive Education In India. *International Journal of Research in Social Sciences*, vol. 9, no. 5, pp. 2373–2383.
10. Kumar, B. (2018) Inclusive Education–New Challenges and Strategies. *International Journal of Technical Research and Science*, vol. 3, no. 10, pp. 304–306. doi: 10.30780/IJTRS.V3.I10.2018.005.

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:**

Беловецкая Лина Эдуардовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-гуманитарных наук, Северодонецкий технологический институт (филиал) Луганского государственного университета имени Владимира Даля, Северодонецк  
ORCID: 0000-0003-3360-687X; e-mail: linabelovetskaia@yandex.ru

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

Lina Eduardovna Belovetskaia – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Head of the department of Social Sciences and Humanities, Severodonetsk technological institute (branch) of Vladimir Dahl Lugansk State University, Severodonetsk  
ORCID: 0000-0003-3360-687X; e-mail: linabelovetskaia@yandex.ru

# НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ

---

Научная статья  
УДК 373.1.02  
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-85-4-260-278

## СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПОСТРОЕНИЯ ДОРОЖНОЙ КАРТЫ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО КОМАНДНОГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТА

*Герашенко С. А.*

*Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация  
sa.gerashchenko@eduprosvet.ru*

*Статья поступила в редакцию 20.11.2025  
Одобрена после рецензирования 01.12.2025  
Принята к публикации 12.12.2025*

**Аннотация.** Проблема интерпретации и применения дорожной карты как инструмента управления образовательной системой складывалась на протяжении последних 20–30 лет развития отечественной сферы образования. Очередной виток изменений в системе образования обострил необходимость применения дорожной карты как действенного средства решения возникающих вопросов и проблем. Целью статьи стал анализ метода дорожного картирования как командного инструмента управления образовательной системой на примере общеобразовательной организации. Рассмотрение подходов по интерпретации и применению дорожной карты в управлении образовательной системой, а также смоделированные этапы её проектирования и реализации могут способствовать повышению роли данного инструмента в практической деятельности как общеобразовательных организаций, так и муниципальных и региональных образовательных систем.

**Ключевые слова:** дорожная карта, управленческая команда, метод дорожного картирования, структура дорожной карты, проблематизация и целеполагание деятельности, анализ и прогнозирование в общеобразовательной организации.

**Финансирование:** статья подготовлена в рамках научно-исследовательского проекта «Современная образовательная организация: от управленческой команды к школьному коллективу» – победителя конкурса грантов ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (Пр-1189 от 30.06.2025).

**Для цитирования:** Герашенко С. А. Стратегические ориентиры построения дорожной карты как фундаментального командного управленческого инструмента // Человек и образование. 2025. № 4 (85). С.260–278. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-260-278>

Original article

## STRATEGIC GUIDELINES FOR DEVELOPING A ROADMAP AS A FUNDAMENTAL TEAM MANAGEMENT TOOL

S. Gerashchenko

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation  
sa.gerashchenko@eduprosvet.ru

The article was submitted on 20.11.2025

Approved after review on 01.12.2025

Accepted for publication on 12.12.2025

**Abstract.** The problem of interpretation and correct application of the road map as a management tool in the educational system has been developing over the past 20-30 years within the domestic education sector. The latest wave of changes in the education system has intensified the need for using road mapping as an effective means to address emerging issues and challenges. The aim of this article is to analyze the method of road mapping as a team management tool for the educational system, using a general education school as a case study. The examination of different approaches to interpreting and applying roadmaps in educational system management, along with the modeled stages of their design and implementation, can enhance the role of this tool in the practical activities of both general education schools and municipal or regional educational systems.

**Keywords:** roadmap, management team, road mapping method, roadmap structure, problem-solving and goal-setting, analysis and forecasting in school.

**Financing:** this article was prepared as part of the research project "The Modern Educational Institution: From a Management Team to a School Community" – winner of a grant competition held by State University of Education (Grant Agreement No. Pr-1189, dated June 30, 2025).

**For citation:** Gerashchenko, S. A. (2025) Strategic guidelines for developing a roadmap as a fundamental team management tool. *Man and Education*, no. 4 (85), pp. 260–278 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-85-4-260-278>

### Введение

Сегодня в условиях структурных и содержательных изменений в системе образования (в частности – общего образования) актуализировалась роль дорожной карты как инструмента управления образовательной системой на различных уровнях: институциональном, муниципальном, региональном, федеральном. Это стало следствием повышения значимости управления результативностью, отмеченного в ряде документов федерального уровня [1].

На данный момент дорожная карта обсуждается в научном сообществе, как: 1) наглядное представление пошагового сценария развития определённого объек-

та – отдельного продукта, проекта, компании, отдельного человека (А. Павлов); 2) документ, в котором наглядно отображается стратегический план проекта: его главные цели и задачи, сроки исполнения, ответственные, основные этапы (Д. Коротеньких, И. Михайлова) [2; 3].

Данные подходы позволяют сформулировать собственное определение дорожной карты, отличное от распространённой в различных источниках версии «дорожная карта = план мероприятий» [4]. План мероприятий является инструментом тактического управления, позволяющим предпринимать краткосрочные меры в ответ на существующий вызов, а под до-

рожной картой будем понимать стратегический план развития образовательной системы, направленный на решение конкретной проблемы или достижение конкретного результата в условиях чёткого целеполагания и ограниченности времени. Безусловно, последняя характеристика данного определения будет связана с масштабами, характером и потенциалом решения конкретной проблемы в конкретной образовательной системе и будет кардинальным образом отличаться для той или иной образовательной системы, осуществляющей организованную и целенаправленную подготовку обучающихся к самостоятельной жизни в современном обществе на федеральном, региональном, муниципальном или институциональном (образовательная организация) уровне [5].

#### Направления деятельности в рамках дорожного картирования

Дорожное картирование как один из методов работы в образовательной среде и основу информационной поддержки процесса управления можно отнести к таким направлениям деятельности как управление реализацией функции и управление достижением результата, а также проектное управление.

**Первое направление** связано, например, с реализацией трудовых функций в соответствии с профессиональным стандартом «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)»<sup>1</sup> и квалификационными характеристиками должностей работников образования<sup>2</sup>, а

также функционированием единой системы управления качеством образования (в основу заложены аккредитационный и мотивирующий мониторинги, индекс качества общего образования, проект «Школа Минпросвещения России» и др.) [6, с. 143].

В рамках управления реализацией функции используются следующие взаимосвязанные операции, непосредственно относящиеся к данному нами определению дорожной карты:

- наблюдение и мониторинг деятельности исполнителей (изучение процесса реализации и предварительный анализ достигнутых промежуточных результатов / значений);
- учёт и контроль промежуточных результатов / значений (соотнесение процесса реализации с определённой целью на основе использования метода обратной связи, своевременное выявление отклонений от заданных значений и их оперативное устранение);
- регулирование действий исполнителей (деятельность по переводу их усилий в необходимое для достижения результата направление);
- корректировка решения (выявления допущенных ошибок и просчётов, внесение в реализуемое решение соответствующих правок и изменений).

Управление достижением результата включает в себя контроль за достижением стратегических целей. Такой подход помогает определить потенциальный вклад каждого из исполнителей реализуемого решения в достижение намеченного результата.

Формируя дорожные карты в формате исполнения конкретной трудовой функции / конкретного трудового действия (например, трудовое действие «Формирование и поддержка организа-

<sup>1</sup> Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 19 апреля 2021 г. № 250н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» [Электронный ресурс] // Официальное опубликование правовых актов. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202109020036> (дата обращения: 26.05.2025).

<sup>2</sup> Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификацион-

ного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/199499/> (дата обращения: 26.05.2025).

ционной культуры общеобразовательной организации» трудовой функции «Администрирование деятельности общеобразовательной организации») необходимо чётко разделять принятие управленческих решений и реализацию управленческих проектов. Первые связаны как с отправной точкой в определении существующей проблемы, стартом формирования и исполнения дорожной карты, так и с анализом промежуточных результатов, регулированием действий исполнителей, корректировкой решений, т.е. принимаются абсолютно на каждом этапе управления реализацией функции и достижением результата. Управленческие проекты связаны с выходом образовательной системы на более высокий уровень решения проблем, управленческое решение здесь будет направлено на развитие в условиях стабильного функционирования.

Одним из проявлений дифференциации управленческого решения и управленческого проекта стала реализация проекта «Школа Минпросвещения России», стартовавшая в образовательных организациях страны в 2022 г. Самодиагностика по критериям и показателям в рамках магистральных направлений «Знание», «Воспитание», «Профорентация», «Творчество», «Здоровье» и ключевых условий «Учитель. Школьная команда», «Образовательная среда», «Школьный климат» позволила:

а) принять управленческие решения по приведению деятельности школ в соответствие с действующим законодательством (например, критический показатель «Реализация и соблюдение требований локального акта, регламентирующего внутреннюю систему оценки качества образования» отвечает требованиям пункта 13 части 3 статьи 28 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [7];

б) принять документы стратегического развития школы по дальнейшему развитию в формате отдельных направлений – разработать управленческие проекты (например, показатель «Наличие общеш-

кольной программы здоровьесбережения и её полноценная реализация» [7] в полной мере отвечает национальной цели «Сохранение населения, укрепление здоровья и повышение благополучия людей, поддержка семьи», утверждённой Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»).

К примеру, данная дифференциация позволила обеспечить стабильное функционирование образовательных организаций Саратовской области (в июне 2023 г. на базовом и среднем уровнях проекта находились 25,9% школ региона, в июне 2024 г. – уже 46%) и определить новые векторы в их развитии (в июне 2023 г. на высоком уровне находились 2,3% школ, в июне 2024 г. – 38%) [8, с. 6].

**Второе направление** относится к формированию и развитию в системе образования управленческих команд, выходящих за границы операционных задач и планирующих работу над конкретным результатом или продуктом, выполняющих задачи максимально эффективно [6]. В основу такой команды должны быть заложены такие факторы, как конструктивное отношение, позитивное представление о людях, внутренняя (корпоративная) культура организации, ответственное управление и поддержка, интерес к деятельности всех участников и каждого в отдельности, распределение функционала и ответственности, структурированный поток информации и открытая коммуникация. Содержательные характеристики этих и иных факторов подробно описаны в ряде отечественных и зарубежных источников и сводятся к тому, что успех управленческой команды зависит от таких категорий, как мотивация, активность, ответственность, направленность на достижение цели, командные ценности [9; 10; 11].

Общий портрет управленческой команды общеобразовательной организации различается в зависимости от региональной специфики и финансирования систе-

мы образования, а также подходов к тому, кого по занимаемой должности традиционно включают в число управленческих кадров. К примеру, в московской системе образования в последнее десятилетие получила распространение следующая модель управленческой команды:

- руководитель образовательной организации (директор);
- заместитель директора по управлению ресурсами (первый заместитель);
- заместитель директора по оценке качества образования;
- заместитель директора по содержанию образования и конвергенции;
- заместитель директора по воспитанию, социализации и безопасности обучающихся [12; 13].

Отчасти данный подход воспроизводит пять функциональных областей управления образовательной организацией, среди которых выделяют управление кадрами и их развитием, управление ресурсами, управление процессами, управление результатами и управление информацией как одно из сложнейших направлений деятельности [14]. В ряде субъектов Российской Федерации распространена традиционная модель управления школой, получившая распространение в советское время:

- руководитель образовательной организации (директор);
- заместитель директора по учебной (учебно-воспитательной) работе;
- заместитель директора по научно-методической работе (встречается крайне редко);
- заместитель директора по воспитательной работе;
- заместитель директора по административно-хозяйственной работе (в ряде случаев подменяется деятельностью заведующего хозяйством).

Фактически границы управленческой команды образовательной организации искусственно расширяются её руководителями. К «управленцам» причисляются представители социально-психологической службы (педагог-психолог, социальный педагог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, тьютор),

методической службы (методист, старший методист), а также появившиеся в 2022 г. советники директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Это искусственное расширение связано с выполнением данными педагогическими работниками несвойственных (или делегированных) им функций по организации, учёту и контролю в различных направлениях функционирования школы, а также количественным составом «чистой» управленческой команды. В малокомплектных школах команду чаще всего представляет «дуэт» из руководителя и его единственного заместителя. Фактически действующая управленческая команда с её количественными и качественными характеристиками является одним из условий успешной реализации управленческих проектов и дорожных карт.

В отличие от проекта, важным в процессах внедрения и реализации дорожной карты в системе образования является осмысление и понимание дорожной карты как инструмента краткосрочной или долгосрочной стратегии. Данный инструмент включает анализ ситуации в образовательной системе, описание выявленной проблемы, целеполагание, используемые ресурсы, развёрнутый план мероприятий (образовательных действий, событий) с промежуточными результатами и принимаемыми управленческими решениями, образ желаемого результата с его качественными и количественными характеристиками. Данные характеристики также делают дорожную карту инструментом реализации управленческого цикла, заявленного в рамках муниципальных и региональных управленческих механизмов в системе образования. Именно наличие целеполагания и результативности коренным образом отличает дорожную карту от часто её подменяющего плана мероприятий (плана работы), являющегося инструментом тактики [6].

Применение метода дорожной карты при разработке и реализации паспортов федеральных проектов в сфере образования (к примеру, завершив-

шегося в 2024 г. национального проекта «Образование») позволяет выработать каскадную модель «федеральный уровень – региональный уровень – муниципальный уровень – уровень образовательной организации», что визуально может быть представлено в виде потока, последовательно проходящего фазы анализа требований, проектирования, реализации, тестирования, интеграции и поддержки для каждого из уровней.

### Основные элементы структуры дорожной карты

Структура дорожной карты позволяет выделить три особенности её применения, свидетельствующие о реализации управленческого цикла или процесса управления, непосредственно в образовательной системе:

- 1) наличие прогноза развития на перспективу с разбивкой по этапам и фиксацией основных управленческих действий или решений по приближению к образу желаемого результата;
- 2) формулировка чёткого эффекта от реализации с обоснованием оптимально допустимых альтернатив развития системы;
- 3) инструментальный характер, позволяющий немедленно реагировать на изменения и вносить коррективы в сценарии развития системы [6, с. 143-144].

В рамках проектирования дорожных карт зачастую ошибки возникают на первом выделяемом нами этапе – этапе проблематизации. Постановка проблем не всегда зависит от объективных условий; они формулируются как видимые, ощущаемые вопросы («верхушка айсберга») без должной проработки и погружения в причинно-следственную и сутевую часть. Именно поэтому предлагается разделить этап проблематизации на две составляющие: анализ и прогнозирование (см. рис. 1).

Само определение проблемы может происходить по пути выделения обстоятельств, в которых сейчас находится образовательная организация («есть»), и тех потребностей, которые необходимо

удовлетворить («хочу»). В то же время необходимо понимать, является ли определяемая проблема расхождением между желаемым и действительным (проблема функционирования) или проблемой развития (потенциальная возможность). В 2025 г. в Институте реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Государственного университета просвещения в качестве форматов проведения итоговой аттестации по программам повышения квалификации для управленческих кадров (управленческих команд) были использованы как отдельные элементы дорожного картирования, так и дорожная карта по повышению качества общего образования в целом<sup>3</sup>. Первым элементом в представленных материалах являлось определение проблемы. Приведём некоторые примеры проблем из работ слушателей:

- 1) низкий уровень обученности выпускников 9 класса по математике, обществознанию, географии, химии; недостаточная результативность работы учителей математики, обществознания, географии и химии; недостаточная работа педагогического коллектива со слабоуспевающими обучающимися;
- 2) слабые учебные возможности; низкий уровень предшествующей подготовки обучающихся; недостаточный интерес к отдельным предметам; пропуск уроков по неуважительным причинам;
- 3) снижение средних баллов по результатам государственной итоговой аттестации (далее – ГИА) и всероссийских проверочных работ (далее – ВПР) по учебному предмету «Русский язык».

В первом и втором примерах явно приведены факторы, которые влияют на воз-

<sup>3</sup> Здесь и далее будут приведены примеры из работ слушателей ДПП ПК «Современная школа суверенной системы образования: образ стратегии и тактики управления» (2025 год, 36 часов) и ДПП ПК «Управленческие подходы к обеспечению качества математического и естественно-научного образования» (2025 год, 24 часа) федерального государственного автономного образовательного учреждения «Государственный университет просвещения».

## I. Проблематизация

АНАЛИЗ	«Есть»	«Хочу»
	<i>Обстоятельства, в т. ч. препятствия, возможности и ресурсы, в которых находится система сейчас</i>	<i>Осознание потребностей системы, требования, которые неизвестно, как удовлетворить в силу обстоятельств</i>
	1) _____ 2) _____ 3) _____ ...	1) _____ 2) _____ 3) _____ ...
	←	→
	<b>Проблема функционирования</b>	<b>Проблема развития</b>
	<i>Расхождение между желаемым и действительным</i>	<i>Потенциальная возможность</i>
<b>Определение проблемы</b>	_____ _____ _____ _____	
ПРОГНОЗИРОВАНИЕ	<b>На что повлияет решение определенной проблемы?</b>	
	<b>КАЧЕСТВЕННО:</b> <i>функционирование, устойчивость, развитие системы</i>	<b>КОЛИЧЕСТВЕННО:</b> <i>увеличение, уменьшение, оптимизация, сокращение и др.</i>
	<b>Насколько актуальна определенная проблема для системы?</b>	
◆ <i>Срочность и ограниченность во времени</i>	◆ <i>Уровень воздействия на систему</i>	
_____	_____	
◆ <i>Мотивы и способности работников</i>	◆ <i>Возможность саморазрешения или решения в рамках других процессов</i>	
_____	_____	

Рис. 1 / Fig. 1.

### Этап проблематизации в дорожном картировании / The problematization stage in road mapping

Источник: данные автора.

никновение или эскалацию той или иной проблемы, т.е. описаны реальные условия воспитания и обучения, качество организации образовательной деятельности и др. Помимо этого, в описании содержатся прилагательные, лишь относительно характеризующие состояние образовательной системы: низкий, недостаточная, слабые (критерии относительности не приводятся). В третьем примере проблема выражена наиболее ярко, т.к. является результатом проведенного на уровне общеобразовательной организации анализа.

Данная формулировка отражает реальную ситуацию с позиции того, что «есть» как отправной точки для работы. Кроме того, отмечено «снижение» результатов, что означает сравнение ситуации с предыдущими периодами. Если перестроить данные примеры с точки зрения выделения причины, повлиявших на появление проблемы, то получится следующая конструкция: «...снижение средних баллов по результатам ГИА и ВПР по учебному предмету «Русский язык» произошло потому, что

в общеобразовательной организации наблюдается:

- а) низкий уровень обученности выпускников 9 класса;
- б) недостаточная результативность работы учителей;
- в) недостаточная работа педагогического коллектива со слабоуспевающими обучающимися;
- г) недостаточный интерес к отдельным предметам;
- д) пропуск уроков по неуважительным причинам».

Так, в первом и втором случаях приведены причины, повлиявшие на возникновение проблемы, но не сформулирована сама проблема. Несколько сложнее определить категорию выявленной проблемы: является ли она проблемой функционирования общеобразовательной организации или проблемой развития, дающей новые потенциальные возможности для роста? Ответом на этот вопрос будут являться причинно-следственные связи: из-за чего проблема возникла / обострилась, что станет следствием её решения, т.е. на что оно прогнозно повлияет с позиции качественных (функционирование, устойчивость, развитие) и количественных (увеличение, уменьшение, оптимизация, сокращение) характеристик.

Помимо ответа на приведённый выше вопрос, прогнозирование должно отвечать и на вопрос актуальности проблемы для образовательной системы (в нашем случае – общеобразовательной организации). Актуальность будет заключаться не только в срочности и ограниченности выявленной проблемы во времени, но и в уровне воздействия на систему, возможности саморазрешения или решение в рамках других процессов, мотивах и способностях работников, включённых в процесс решения.

Прогнозирование изменения описанной в примерах ситуации содержит следующую информацию:

- повышение уровня предметной и методической компетентности педагогических работников (диагностика профессиональных компетенций, анализ её результатов, обучение на программах

повышения квалификации, участие в семинарах, мастер-классах и других методических мероприятиях по обмену опытом);

- преодоление низкой вовлеченности родителей (законных представителей) в дела школы (создание единого информационного пространства с целью повышения интереса и степени информированности о жизни общеобразовательной организации, анкетирование для выявления наиболее актуальных вопросов программы всеобща, вовлечение в проведение внутриклассных и общешкольных мероприятий, участие в программах родительского контроля, совместная работа с родителями по профессиональному самоопределению обучающихся).

Важным вопросом, который остаётся не снятым в прогнозе, является измеримость прогнозных значений: в чем выражается «повышение», как оценить предметную и методическую компетентность, что означает «низкая вовлеченность» родителей, т.е. что является стартовой (искомой) позицией, а что – позицией желаемой.

После *анализа текущей ситуации* (см. рис. 2), который можно провести как с помощью широко известных (PESTEL, SWOT), так и с помощью вновь появляющихся методов (к примеру, управленческая разведка), важным этапом становится разработка структуры и этапов дорожной карты [15]. Этот процесс включает определение последовательности действий, необходимых для *достижения поставленной цели*.

Методика SMART, широко используемая в управлении проектами, активно применяется и для постановки цели в дорожных картах. Предполагающий конкретизацию, ключевые количественные показатели, факторы, доказывающие достижимость, значимость и временной потенциал достижения цели, SMART-подход заложил основу для развития отечественных методов, среди которых можно выделить КЕДР [16]. Данный подход также даёт пояснения к используемым в аббревиатуре сокращениям, где «К» – это конкретика (не используйте обобщённые характеристи-

## I. Проблематизация

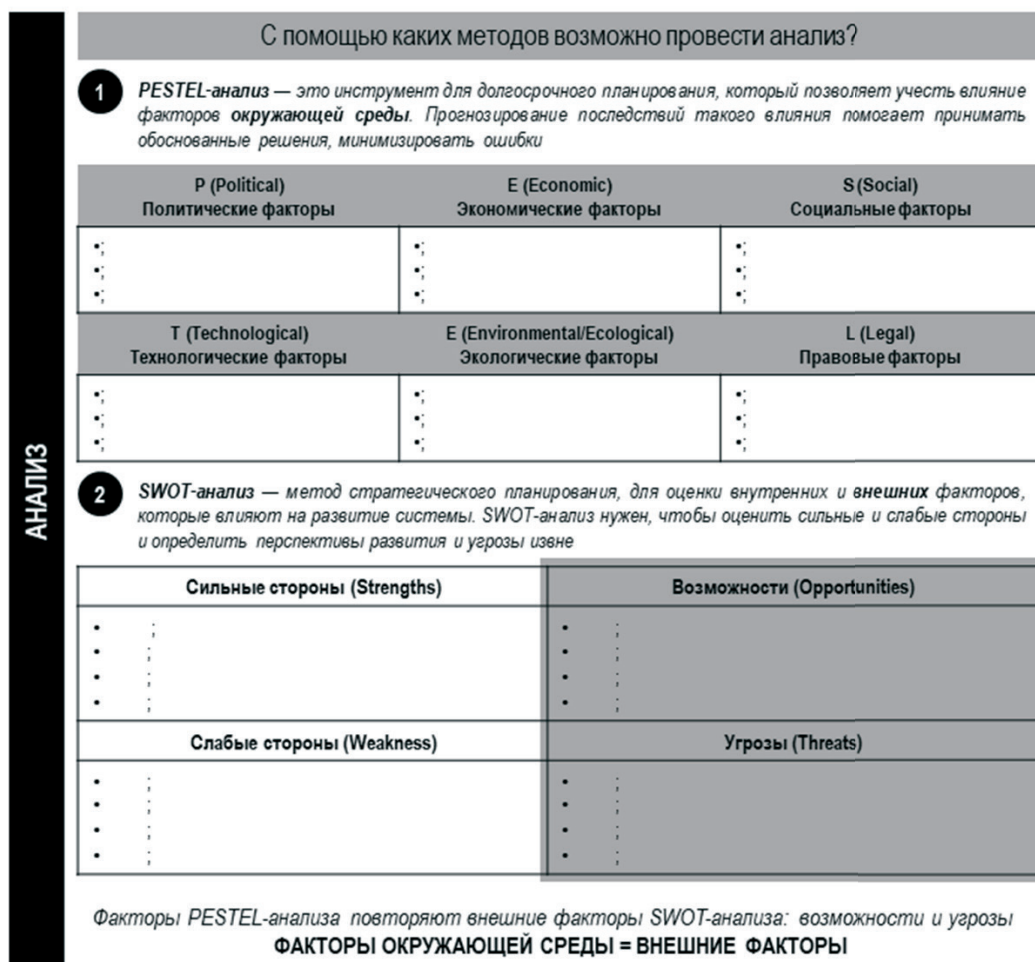


Рис. 2 / Fig. 2.

### Методы анализа в дорожном картировании / Analysis methods in road mapping

Источник: данные автора.

ки «больше», «раньше», «совершеннее»), «Е» – единица измерения (к примеру, как измерить, стал ли патриотом обучающийся), «Д» – означает дату, срок реализации цели, «Р» – реалистичность, что предполагает анализ и оценку стартовых позиций и имеющихся в распоряжении ресурсов.

В приводимых примерах дорожных карт, разработанных общеобразовательными организациями, цель работы определяется как «повышение качества образования, в том числе образовательных результатов обучающихся школы,

по результатам ГИА (русский язык)». Соответствует ли подобная цель требованиям подходов SMART и КЕДР заметно невооружённым глазом, а соответственно и эффективность её достижения – под серьёзным вопросом, т.к. не виден конечный результат.

Если цель – это образ желаемого результата, который чаще всего выражается через отглагольное существительное (формирование, развитие, совершенствование и др.), то *задачи*, выраженные через глаголы, представляют собой конкретные шаги,

способствующие её достижению. В отличие от многочисленных планов, графиков и расписаний, реализация задач в дорожной карте должна завершаться констатацией промежуточного результата: для чего было совершено то или иное действие, на каком этапе пути стоит наша управленческая команда в данный момент времени, в какой корректировке нуждаются наши дальнейшие шаги (см. рис. 3).

В соответствии с указанной выше целью реализации дорожной карты, её задачи были определены следующим образом:

- «совершенствовать внутришкольную систему управления качеством образованием на основе разработанной «дорожной карты»»;
- создать условия для повышения мотивации к обучению, саморазвитию, самостоятельности учащихся через активное и эффективное участие обучающихся в уроке, а также в школьных, муниципальных, региональных олимпиадах, конкурсах, проектах;

## II. Целеполагание

ОБРАЗ ЖЕЛАЕМОГО РЕЗУЛЬТАТА	Связь с потребностями системы в рамках блока проблематизации	<b>Формулировка цели</b>	[Конкретизация]
	<b>Измеримость цели</b>	[Ключевые количественные показатели]	
	<b>Достижимость цели</b>	[Факторы, доказывающие достижимость]	
	<b>Значимость цели</b>	[Аргументы значимости*]	
	<b>Ограниченность цели по времени</b>	[Временной потенциал достижения]	
<p>*Утверждение или группа утверждений, приводимые в доказательство другого утверждения по следующей схеме:</p> <p style="text-align: center;"><b>Аргумент = Тезис + Факт</b></p>			
↓	<b>Формулировка конечного результата</b>		= выход на цель
	<hr/> <hr/> <hr/>		
ШАГИ ПО ПРИБЛИЖЕНИЮ К РЕЗУЛЬТАТУ	<b>Формулировка действий, которые нужно выполнить для достижения цели*</b>		= выход на задачи
	<b>Шаг 1</b>	<hr/> <hr/>	[Промежуточный результат]
	<b>Шаг 2</b>	<hr/> <hr/>	[Промежуточный результат]
	<b>Шаг 3</b>	<hr/> <hr/>	[Промежуточный результат]
	<b>Шаг 4</b>	<hr/> <hr/>	[Промежуточный результат]
	<b>Шаг ...</b>	<hr/> <hr/>	[Промежуточный результат]
			Для чего было выполнено действие?
<p>*Выражаются через слова-действия – глаголы (сделать, выполнить, проанализировать и др.)</p>			

Рис. 3 / Fig. 3

Этап целеполагания в дорожном картировании / The goal-setting stage in road mapping

Источник: данные автора.

- успешное выполнение обучающимися внешних мониторингов (в том числе ВПР) в 2025 г.;
- успешное прохождение государственной итоговой аттестации (100% выпускников получили аттестаты)».

Что означают эти задачи в заданном контексте – понять не сложно. Все усилия общеобразовательной организации будут направлены на работу с показателями ВПР и ГИА, что позволит ей выйти из числа школ с низкими (или необъективными) (ШНОР) образовательными результатами. Задачи не отвечают на другой важный вопрос: каким образом (каким путём) это будет достигнуто. Вероятно, совершенствовать внутришкольную систему управления качеством образования – это актуализировать показатели внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО), а также отказаться от формального подхода к анализу результатов оценочных процедур и мониторинговых исследований, изменить критерии сравнения результатов по учебным периодам (четвертям, триместрам, учебным годам), где важным будет оценка качественного прироста знаний и компетенций непосредственного обучающегося, а не динамика по учебному предмету или у конкретного педагогического работника. Как будут созданы условия для успешного выполнения обучающимися внешних мониторингов и ГИА – осталось за полями данной дорожной карты. Дальнейшей конкретизации выполнено не было.

Комплексный подход к планированию и реализации дорожных карт в общеобразовательных организациях учитывает множество факторов, способствующих достижению поставленных целей. Одним из таких факторов является *обеспеченность ресурсами* (рис. 4), т.е. всем тем, что непосредственно участвует / используется в образовательной деятельности: содержание образования, квалифицированные кадры, финансы и др. В частности, финансовые аспекты имеют важное значение в реализации проектов в образовательной сфере. Реализация дорожной карты требует финансовых вливаний, связанных с оснаще-

нием общеобразовательной организации и материально-технической базой, оплатой труда вовлечённых работников. Это требует определить соответствующий бюджет и разработать план финансирования.

Также практическая реализация дорожной карты требует применения современных инструментов и информационных технологий, которые упрощают процесс внедрения и мониторинга. В рамках национального проекта «Образование» была создана и запущена федеральная государственная информационная система «Моя школа», позволяющая обеспечить доступ к верифицированному образовательному контенту, текстам художественной литературы и аудиокнигам, автоматизировать проверку домашних заданий и промежуточной аттестации, использовать облачное хранилище, отображать данные электронного журнала и дневника, предоставлять доступ к цифровым помощникам. Ресурс позволяет школам планировать и отслеживать внедрение инновационных образовательных решений, обеспечивая прозрачность и эффективность процесса. С другой стороны, использование цифровых платформ и аналитических систем способствует более точному анализу текущего состояния общеобразовательной организации и прогнозированию возможных результатов.

В рамках примеров дорожных карт нами было предложено условное деление ресурсов по пяти группам: организационно-управленческие, информационные, кадровые, финансово-экономические и содержательно-методические. В группу организационно-управленческих ресурсов управленческие команды включили перечни должностей работников, а также коллегиальные органы управления (педагогический совет, наблюдательный совет и др.), привлекаемые к реализации дорожной карты. При этом не включёнными остались используемые модели управления (к примеру, модель «Лидеры образования» проекта «Школа Минпросвещения России»).

Информационные ресурсы были замкнуты границами единиц хранения библиотечного фонда, количеством ком-

### III. Обеспеченность ресурсами

*Ресурсы образовательной системы — это всё то, что непосредственно участвует в образовательной деятельности*

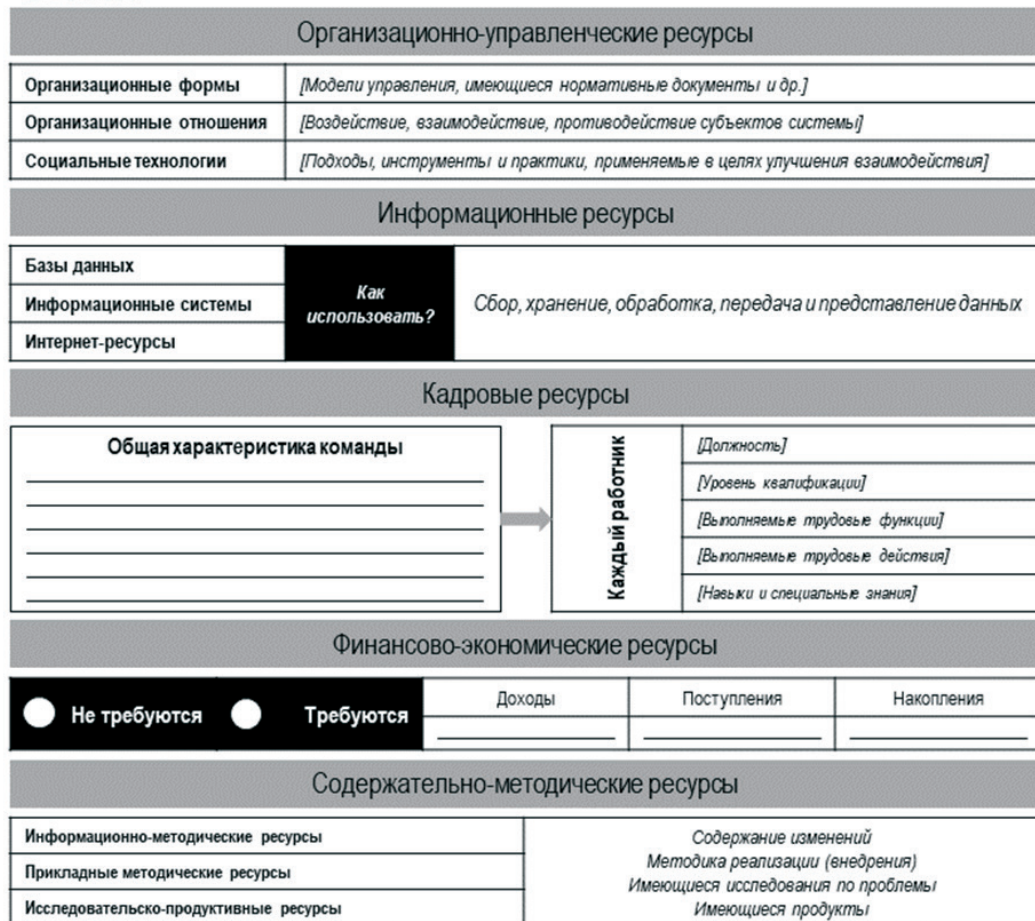


Рис. 4 / Fig. 4

#### Оценка обеспеченности ресурсами в дорожном картировании / Assessment of resource availability in road mapping

Источник: данные автора.

пьютерной техники и интерактивного оборудования, кадровые – кратким статистическим сводом педагогических работников в разрезе квалификационной категории и имеющихся наград (без учёта конкретной мотивации для реализации дорожной карты – заинтересованности каждого в достижении результата). Финансирование предполагалось обеспечить за счёт средств регионального и местного бюджетов, а также привлечённых внебюджетных источников.

Важнейшая группа ресурсов – содержательно-методические – были прописаны в соответствии с действующими в школе основными образовательными программами общего образования (рабочие программы учебных предметов, курсов внеурочной деятельности, рабочая программа воспитания, учебные планы по уровням общего образования). Так, не было дано конкретизации по актуализации данных ресурсов в условиях обозначенной проблемы, связанной с низким уровнем качества образова-

ния, что можно было представить следующим образом:

- определение линий преемственности между рабочими программами учебного предмета «Русский язык» на уровнях начального общего, основного общего, среднего общего образования;
- внесение изменений в учебные планы начального общего и основного общего образования в части увеличения часов изучения учебного предмета «Русский язык» до 5 (6), в учебный план среднего общего образования – в части включения учебного курса «Ключевые проблемы русской словесности»;
- разработка и внедрение курса внеурочной деятельности «Как это по-русски» для обучающихся 2-4-х, 5-9-х классов (по уровням) и др.

При разработке дорожных карт нередко акцентируется внимание на выработке и внедрении «корпоративной идеологии», стратегическом и тактическом планировании, критериях эффективного плана и должностных приоритетах. К примеру, в рамках реализации федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» был предложен структурированный подход, охватывающий такие этапы, как диагностика, планирование, реализация и оценка. Этот этап можно обозначить как выработку *алгоритма действий* и представить либо в виде широко распространённого плана мероприятий, либо в виде адаптированного цикла действий по пяти функциональным областям управления (рис. 5).

Опасность классического табличного представления плана мероприятий по реализации дорожной карты заключается в формальном подходе как к самому обозначению мероприятий (как меры в ответ на выявленную проблему, угрозу), так и к ожидаемым от них результатам по принципу заполнению графы словом «исполнено». Без должной проработки ожидаемых результатов проведение того или иного мероприятия становится бессмысленным, не отвечает на ключевой управленческий вопрос «зачем» и не даёт основы для при-

ятия конкретного управленческого решения по итогам серии мероприятий в рамках определённой направленности.

В рассматриваемых нами примерах дорожных карт управленческих команд чаще всего ожидаемый результат сформулирован следующим образом:

версия 1: переход школы в эффективный режим работы, повышение качества преподавания предметов, адресная помощь, повышение качества образования и успеваемости обучающихся (абстрактная формулировка, не имеющая конкретики);

версия 2: справка-анализ, анализ ВПР учителей-предметников, утверждение плана мероприятий по выходу школы из статуса ШНОР (формальный подход, имеющий целью разработку нового документа).

Адаптированный цикл действий по пяти функциональным областям управления имеет непосредственную отсылку к т.н. управленческому циклу, использованному Федеральным институтом оценки качества образования в рамках оценки управленческих механизмов регионального и муниципального уровней в 2022 г. Структурно управленческий цикл представлял собой организацию деятельности управленческой команды муниципального и / или регионального уровня по разработке трёх групп документов:

- концептуальные документы (учитывающие цели, показатели, методы сборы и обработки информации);
- процессуальные документы (мониторинг показателей, анализ его результатов, разработанные по результатам адресные рекомендации);
- управленческие документы (анализ эффективности принятых мер, управленческие решения, конкретные меры и мероприятия) [17].

Главным отличием адаптированного цикла действий от управленческого цикла является деление воздействия в ходе реализации дорожной карты на внутренний (действия команды) и внешний (действия извне) контуры, а также выстраивание функциональных областей управления в логике: от управления процессами, что

#### IV. Алгоритм действий

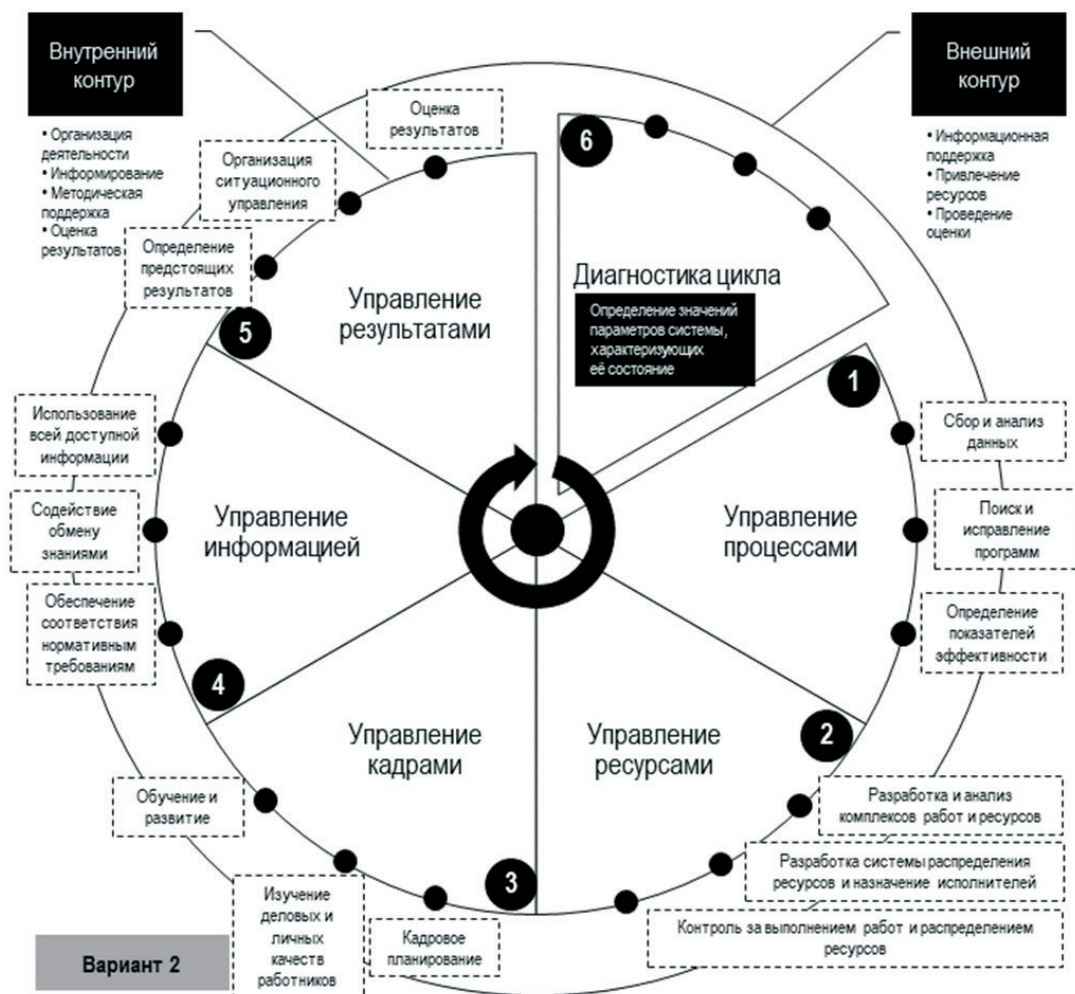


Рис. 5 / Fig. 5

#### Алгоритм действий в дорожном картировании / Algorithm for road mapping

Источник: данные автора.

связано с большими данными, до управления результатами, что позволяет определить предстоящие результаты и организовать ситуационное управление в случае необходимости. Кроме того, данный цикл позволяет обострить те позиции, которые план мероприятий «спускает на тормозах», т.е. позволяет «закрывать» формальным образом: изучение деловых и личных качеств работников, содействие обмену знаниями, контроль за выполнением работ и распределением ресурсов, принятие управленческих решений и др.

Ещё одним важным этапом, отличающим реализацию дорожной карты от реализации иных документов стратегического планирования, является оценка рисков (рис. 6). При этом важно осознавать и то, как идентифицировать риск, и то, как его классифицировать с позиции оценки влияния на запланированные процессы. Внутренние и внешние риски могут положительно или отрицательно воздействовать на деятельность управленческой команды школы с различной силой. Какие-то из рисков можно оставить «за бортом» при

принятии решений, т.к. они могут быть нивелированы в рамках параллельно идущих процессов. Зачастую риски воспринимаются как уже зафиксированные факторы, что делает из них причины, а не прогнозируемые в будущем изменения. Пример подобных рисков приведён в анализируемых дорожных картах:

- отсутствие обновления коллектива, отсутствия молодых учителей – специалистов по предметам;
- отсутствие полноценной ставки заместителя директора по учебной работе (0,5 ставки совмещает учитель с нагрузкой более 20 часов);
- перегруженность администрации отчётами;
- высокий уровень учебной нагрузки у учителей;
- отсутствие ставки учителя-логопеда в штатном расписании;
- отсутствие помощи обучающимся от родителей (законных представителей) в силу того, что они не являются активными участниками жизни своих детей из-за загруженности на работе и в домашнем хозяйстве.

Основные риски реализации дорожных карт связаны со смыслом известной русской поговорки, берущей начало в стихах Л.Н. Толстого и интерпретированной выдающимся военачальником Б.М. Шапошниковым в книге «Мозг армии»: «Гладко было на бумаге, да забыли про овраги, а по ним – ходить». Заявленные цели и действия не оценены с позиции подверженности реально возникающих препятствий.

### Заключение

Анализ примеров дорожных карт, разработанных слушателями дополнительных профессиональных программ повышения квалификации в Государственном университете просвещения, позволяют сделать вывод о фрагментарном представлении управленческих кадров сферы образования о предназначении и характере дорожной карты как инструмента управления образовательной системой. Основной

причиной этого представляется неверная трактовка наименования принятых на различном уровне документов, имеющих статус нормативных (муниципальных) правовых актов. Содержание данных документов чаще всего представляет собой простой план мероприятий, в заголовке которого используется маркировка «дорожная карта» (часто используются оба наименования через запятую).

Указанные особенности этапов деятельности управленческой команды и их содержания позволяют определить тип дорожной карты в системе образования как организационный. Данный тип включает разработку стратегии и плана развития организационной структуры на любой период её развития или существования, а также означает вовлечённость в реализацию управленческой команды и наиболее активных работников внутри системы, привлечение внешних партнёров, участвующих в осуществлении функций системы.

Для успешного использования такого командного инструмента управления, как дорожная карта, необходимо учитывать следующие условия:

1) дорожная карта не может быть спроектирована без анализа текущего состояния в общеобразовательной организации и выделения реальных, а не надуманных проблем. Проведение диагностики или самодиагностики существующих условий и процессов в школе необходимо для выявления сильных сторон, на которые можно опираться, и слабых сторон, которые необходимо укреплять. Анализ помогает определить приоритетные направления для улучшения и корректировки деятельности, перевода общеобразовательной организации из режима «проблемы настоящего» в режим «положение в будущем»;

2) дорожная карта не может быть реализована без полноценной рабочей группы – в нашем случае, управленческой команды. Сформированная команда из числа управленческих кадров и педагогических работников школы, представителей родительской общественности необходима для

## V. Риски реализации

Идентификация и анализ рисков

Характеристика риска

а) \_\_\_\_\_

б) \_\_\_\_\_

... \_\_\_\_\_

Способность риска повлиять на состояние системы

а) \_\_\_\_\_

б) \_\_\_\_\_

... \_\_\_\_\_

Классификация рисков

Группы рисков	...по сфере возникновения	Политические / Производственные / Отраслевые / Инновационные
	...по характеру последствий	Чистые / Динамические
	...по связи с основной деятельностью	Организационные / Юридические / Технические
	...по характеру учета	Внутренние / Внешние
	...по времени возникновения	Ретроспективные / Текущие / Перспективные

Оценка значения и уровня рисков

Количественная

Шкалирование (баллы)

Качественная

Уровни (слабый, средний, высокий, сильный)

Представление результатов оценки рисков

*Отчет, сравнивающий идеальный образ желаемого результата, с фактическим достижением на основе оценки рисков*

ВЛИЯНИЕ РИСКА

Вероятность наступления	Очень высокая								
	Высокая								
	Умеренная								
	Низкая								
	Очень низкая								
		Низкое	Среднее	Высокое	Низкое	Среднее	Высокое		

Внешние риски

Внутренние риски

Рис. 6 / Fig. 6

### Риски реализации в дорожном картировании / Implementation risks in road mapping

Источник: данные автора.

осуществления координации и контроля деятельности по реализации дорожной карты;

3) дорожную карту можно реализовать, когда все привлечённые специалисты понимают и разделяют её цели и задачи, а также способны работать в команде (коллективе как общности, имеющей сформированные ценности). При возможности, становится важным обучение педагогических работников и управленческих кадров на тренингах, семинарах, программах повышения квалификации по вопросам фор-

мы или актуальных направлений разработки дорожных карт в сфере образования;

4) процесс реализации дорожной карты должен системно сопровождаться процедурами мониторинга и оценки промежуточных результатов. Этому способствует разработка системы оценки эффективности проведённых мероприятий или выполненных мер, которая включает регулярные отчёты о прогрессе (регрессе) и анализ полученных данных для коррекции дальнейших действий;

5) реализация дорожной карты невозможна без гибкой коммуникации как с заинтересованными сторонами, так и с социальными партнёрами (внешний контур). Установление канала связи и вовлечение в обсуждение важнейших вопросов помогает наладить эффективную обратную связь, сказывающуюся на коррекции действий и направлений дальнейшего пути;

б) дорожная карта, как и любой документ стратегического планирования, нуждается в постоянной корректировке и обновлении. Регулярный пересмотр и, при необходимости, обновление на основе анализа полученных результатов и обратной связи позволяет документу оставаться актуальным, адаптивным к меняющимся условиям и своевременным.

Таким образом, дорожная карта в системе образования представляет собой стратегический документ с пошаговым планом действий, направленным на достижение конкретных образовательных целей. Она призвана помочь в поиске пути решения межотраслевых и междисциплинарных

проблем, дать возможность визуально отразить различные грани решаемой проблемы, учесть и отразить полный цикл действий управленческой команды по функциональным областям управления. Дорожная карта упорядочивает и структурирует процессы, что становится важным в условиях современных глобальных вызовов и изменений в сфере образования.

Метод дорожного картирования важен при решении задач различного уровня, при принятии управленческих решений, являясь надстройкой в процессе планирования и прогнозирования и находя дальнейшее многоцелевое применение. Эффективное управление общеобразовательной организацией играет ключевую роль в формировании качества воспитания и обучения, поэтому важно уверенно и грамотно применять успешные подходы и стратегии, направленные не просто на решение каких-либо локальных вопросов, но и на комплексный подход к анализу и прогнозированию в сфере образования.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Рекомендации по комплексу мер нефинансового стимулирования внедрения передовых управленческих, организационных и технологических решений для повышения производительности труда, разработанные Министерством экономического развития Российской Федерации [Электронный ресурс] // Платформа повышения производительности. URL: <https://производительность.рф/documents/60/Рекомендации.pdf> (дата обращения: 19.09.2025).
2. Павлов А.Ю. Дорожная карта: основные понятия и особенности построения для высокотехнологичных предприятий // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2016. Том 6. № 12А. С. 130–142 (с. 131).
3. Коротеньких Д., Михайлова И. Маршрут построен: что такое дорожная карта проекта и зачем она нужна [Электронный ресурс] // Блок Яндекс.Практикум. URL: <https://practicum.yandex.ru/blog/chto-takoe-dorozhnaya-karta-proekta/> (дата обращения: 19.09.2025).
4. Мальцева С.В. Инновационный менеджмент: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 517 с.
5. Правила функционирования системы добровольной сертификации образовательных проектов и систем ФГБНУ «ФИПИ» (утверждены приказом директора ФГБНУ «ФИПИ» от 22 января 2020 г. № 15-П, с изменениями от 30.12.2021 № 199-П, от 12.04.2022 № 63-П, от 19.04.2023 № 92-П) [Электронный ресурс] // Официальный сайт ФГБНУ «ФИПИ». URL: [https://doc.fipi.ru/sds/Pravila\\_funkcionirovaniya\\_SDS\\_FIPI.pdf](https://doc.fipi.ru/sds/Pravila_funkcionirovaniya_SDS_FIPI.pdf) (дата обращения: 19.09.2025).
6. Герашенко С.А. Дорожное картирование как инструмент управления современной образовательной Системой / Россия в полицентричном мировом порядке: вызовы и новые парадигмы развития: Материалы X Всероссийского конгресса РАПН с международным участием. Москва, МГИМО МИД России, Финуниверситет, 5–7 декабря 2024 г.; под ред. О.В. Гаган-Голутвиной, М.М. Мчедловой, Л.Н. Тимофеевой. М.: Аспект Пресс, 2024. С. 143–144.
7. Перечень критериев и показателей самодиагностики проекта «Школа Минпросвещения России». [Электронный ресурс] // Проект «Школа Минпросвещения России». URL: <https://smp.edu.ru/criteriaandindicators> (дата обращения: 19.09.2025).

8. Анализ самодиагностики общеобразовательных организаций в рамках реализации проекта «Школа Минпросвещения России / сост. Е.В. Губанова, С.П. Хильманович, Н.А. Диева. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2024. 28 с.
9. Колозина Т.А. Особенности мотивационной работы в командной составляющей организации // Молодой учёный. 2023. № 6 (453). С. 94–97.
10. Лазарева М.В., Губанова Е.В. Управленческая команда образовательной организации: подходы к формированию и развитию // Человек и образование. 2020. Выпуск 4 (65). С. 147–151.
11. Управление командой / Пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2024. 220 с.
12. Богуславский М.В., Кармаев А.А., Ким С.В. Московская модель создания образовательных комплексов: достижения и риски // Проблемы современного образования. 2021. № 3. С. 94–104.
13. Чистякова В.А. Практики развития современных руководителей образовательных организаций Москвы // Вестник Университета Правительства Москвы. 2023. № 4. С. 49–53.
14. Удалов Ф.Е., Алёхина О.Ф., Гапонова О.С. Основы менеджмента: Учебное пособие. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2013. 363 с.
15. Лазарева М.В. Управленческая разведка как инструмент проектного управления образовательной организацией // Учёные записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2021. № 2 (74). С. 11–17.
16. Бахарев А. Система постановки целей: КЕДР вместо SMART [Электронный ресурс] // МИФ: Манн, Иванов, Фарбер. URL: <https://biz.mann-ivanov-ferber.ru/2019/08/26/sistema-postanovki-celej-kedr-vmesto-smart/?ysclid=mgymfl1u1y7374875023> (дата обращения: 19.09.2025).
17. Методические рекомендации по развитию механизмов управления качеством образования ФГБНУ «ФИОКО» [Электронный ресурс] // Федеральный институт оценки качества образования. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Методические%20рекомендации%20РУМ-2022.pdf> (дата обращения: 19.09.2025).

#### REFERENCES

1. *Recommendations on a set of non-financial incentives for the implementation of advanced managerial, organizational, and technological solutions to improve labor productivity*. Ministry of Economic Development of the Russian Federation. Productivity Improvement Platform. Available at: <https://производительность.рф/documents/60/Рекомендации.pdf> (Accessed: 19 September 2025). (In Russ.)
2. Pavlov, A. Yu. (2016) Roadmap: Basic concepts and features of construction for high-tech enterprises. *Economy: Yesterday, Today, Tomorrow*, 6(12A), 130–142. (In Russ.)
3. Korotenkikh, D. and Mikhailova, I. The Route is Planned: What a Project Roadmap is and Why You Need It. *Yandex.Practicum Blog*. Available at: <https://practicum.yandex.ru/blog/chto-takoe-dorozhnaya-karta-proekta/> (Accessed: 19 September 2025). (In Russ.)
4. Maltseva, S.V. (2024). *Innovation Management: A Textbook for Universities*. Moscow: Yurait Publishing House. (In Russ.)
5. Rules for the Functioning of the Voluntary Certification System for Educational Programs and Systems of the Federal State Budgetary Scientific Institution "FIPI". *Official Website of FSBSI "FIPI"*. Available at: [https://doc.fipi.ru/sds/Pravila\\_funkcionirovaniya\\_SDS\\_FIPI.pdf](https://doc.fipi.ru/sds/Pravila_funkcionirovaniya_SDS_FIPI.pdf) (Accessed: 19 September 2025). (In Russ.)
6. Gerashchenko, S. A. (2024) Road mapping as a tool for managing a modern educational system. *Gaman-Golutvina, O. V. , Mchedlova, M. M. and Timofeeva, L. N. (eds.), Russia in a polycentric world order: Challenges and new paradigms of development. Proceedings of the X All-Russian Congress of the RAPN with international participation*, 143–144. Aspect Press. (In Russ.)
7. List of Criteria and Indicators for Self-Assessment of the "School of the Ministry of Education of Russia". *Project "School of the Ministry of Education of Russia"*. Available at: <https://smp.edu.ru/criteriaandindicators> (Accessed: 19 September 2025). (In Russ.)
8. Gubanov, E. V., Khilmanovich, S. P. and Dieva, N. A. (2024). *Analysis of self-diagnostics of general education institutions within the framework of the "School of th Ministry of Education of Russia" project*. Saratov: GAU DPO "SOIRO". (In Russ.)
9. Kolozina, T. A. (2023) Features of motivational work in the team component of an organization. *Young Scientist*, no. 6(453), 94–97. (In Russ.)
10. Lazareva, M. V. and Gubanov, E. V. (2020) Management team of an educational organization: Approaches to formation and development. *Man and Education*, no. 4(65), 147–151. (In Russ.)
11. *Team Management*. (2024). (Trans. from English). Alpina Publisher. (In Russ.)

12. Boguslavsky, M. V., Karmaev, A. A. and Kim, S. V. (2021) The Moscow model of creating educational complexes: Achievements and risks. *Problems of Modern Education*, no. (3), 94–104. (In Russ).
13. Chistyakova, V. A. (2023) Development practices for modern leaders of educational organizations in Moscow. *Bulletin of the University of the Moscow Government*, no. (4), 49–53. (In Russ).
14. Udalov, F. E., Alyokhina, O. F. and Gaponova, O. S. (2013) *Fundamentals of Management: A Textbook*. Nizhny Novgorod State University. (In Russ.)
15. Lazareva, M. V. (2021) Management intelligence as a tool for project management of an educational organization. *Scientific Notes of the St. Petersburg University of Technologies of Management and Economics*, no. 2 (74), 11-17. (In Russ).
16. Bakharev, A. (2019) Goal-Setting System: KEDR instead of SMART. *Mann, Ivanov, and Ferber Business Blog*. Available at: [//biz.mann-ivanov-ferber.ru/2019/08/26/sistema-postanovki-celej-kedr-vmes-to-smart/](http://biz.mann-ivanov-ferber.ru/2019/08/26/sistema-postanovki-celej-kedr-vmes-to-smart/) (Accessed: 19 September 2025). (In Russ.)
17. Federal Institute for Education Quality Assessment (FIOKO). (2022) *Methodological Recommendations for Developing Education Quality Management Mechanisms*. Available at: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Методические%20рекомендации%20РУМ-2022.pdf> (Accessed: 19 September 2025). (In Russ.)

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Геращенко Сергей Андреевич – начальник управления профессионального развития педагогических работников, Государственный университет просвещения, Москва  
e-mail: [sa.gerashchenko@eduprosvet.ru](mailto:sa.gerashchenko@eduprosvet.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Sergey Andreyevich Gerashchenko – Head of the Professional Development of Teaching Staff Department, Federal State University of Education, Moscow  
e-mail: [sa.gerashchenko@eduprosvet.ru](mailto:sa.gerashchenko@eduprosvet.ru)









ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

2025. № 4 (85)

Над номером работали:  
Компьютерная вёрстка – Н. В. Скирда

Адрес редакции:

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 доб. 6101

e-mail: journal20015@rambler.ru

сайт: <https://guppros.ru/ru/rubric/science/vestnik/man-and-education>

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Minion Pro.

Тираж 500 экз. Усл. п.л. 15, уч.-изд. л. 19.

Подписано в печать: 30.12.2025 г. Дата выхода в свет: 12.01.2026 г. Заказ № 2025/12-41.

Отпечатано в Государственном университете просвещения

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2