ISSN 1815-7041

# Человек и образование

№ 1(86)
2026

2026 / № 1 (86)

# 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 scientifc 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

2026 / № 1 (86)

# 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:*
**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. Казахстанской академии пед. наук, Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова (Казахстан);
**Сериков 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;
**Халадов Х.-А.С.** – канд. философ. наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет;
**Шамионов 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;
**Тряпицына 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) и «КиберЛенинка» (с 2017 г., 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. – 2026. – № 1 (86). – 196 с.

© Государственный университет просвещения, 2026.

**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:*
**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;
**Kh.-A.S. Khaladov** – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof.,Moscow State University of Psychology and Education;
**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. Rezinkina** – 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. (Psychololgy), 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) and "CyberLeninka" (since August 2017; 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. – 2026. – № 1 (86). – 196 p.

© Federal State University of Education, 2026.

# СОДЕРЖАНИЕ

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Марковская Е. А., Марон А.Е.*** Историческая преемственность и современные практики формирования личности будущего защитника Отечества в системе кадетского образования. . . . . 6
***Понасюк В.П., Кожевников О.Л.*** Профессионально-личностное развитие рабочих кадров в системе опережающего образования взрослых. . . . . 16
***Шарифуллина Л. Р., Залозная Н. Г.*** Диагностика остаточных знаний курсантов вузов МЧС России: методика формирования фонда оценочных средств. . . . . 25
***Мясоутов О.В., Казанова Т.И.*** Школа и поколение Z: особенности восприятия знаний и информации в новой технологической реальности. . . . . 37

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

***Марон А.Е., Сергиенко А.Ю.*** Модель развития профессионального мастерства педагога в условиях реализации принципа непрерывности . . . . . 46
***Моштаков А.А.*** Эволюция понятия «профессионально-личностное развитие специалиста». . . . . 56
***Козлова С.А.*** Проблема развития профессиональных ценностей студентов педагогических специальностей СПО (на примере Нижегородского губернского колледжа) . . . . . 63
***Писарик Е.М.*** Развитие системы подготовки кадров среднего звена для сферы гостеприимства Москвы в условиях цифровизации. . . . . 75
***Понасенко А. В., Ротерс Т. Т.*** Между служением и наукой: генезис педагогического этоса архивного образования в России. . . . . 86

## ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

***Радевский А. В., Петронюк И. С.*** Педагогические условия киберсоциализации подростков в общеобразовательном учебном заведении. . . . . 98
***Мельник Е.О., Иванов Е.В.*** Деятельность детских общественных объединений по профилактике асоциального поведения подростков: нормативно-правовые основы, проблемы и успешные практики. . . . . 107
***Широколав У.А.*** Социальное манипулирование: сущность и восприятие проблемы участниками образовательного процесса. . . . . 119
***Писарев В.А.*** Практики трудового воспитания в современной школе: результаты анализа. . . 133
***Хазутдинова А. С.*** Формирование этнокультурной компетентности младших школьников средствами народного искусства. . . . . 144
***Усик Д.А., Унатлоков В.Х.*** Особенности психологического консультирования в общеобразовательной школе. . . . . 155

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

***Никандрова А.В., Шерайзина Р.М., Никандрова Ю.В.*** Педагогические условия развития коммуникативно-интерактивной компетенции студентов – будущих педагогов в современном вузе. . . . . 167
***Елистратова К.А.*** Процессно-ориентированная модель мультисредового образования в современной школе. . . . . 175
***Шмыгельский И. А., Головикова А. Р., Черепанова И. А., Гапотченко С. А.*** Использование фитнес-трекеров в образовательном процессе по физической культуре. . . . . 184

# CONTENTS

## MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

***Markovskaya E. A., Maron A. E.*** Historical continuity and modern practices of personality formation of the fatherland future defender in the cadet education system. . . . . 6
***Panasyuk V. P., Kozhevnikov O. L.*** Professional and personal development of workforce in the system of advanced adult education. . . . . 16
***Sharifullina L. R. , Zaloznaya N. G.*** Diagnostics of residual knowledge of cadets of emercom of Russia: methodology for formation of the assessment fund.. . . . . 25
***Myasoutov O. V., Kazanova T. I.*** School and generation Z: characteristics of perception of knowledge and information in the new technological reality. . . . . 37

## LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

***Maron A. E., Sergienko A. Yu.*** Model of development of teacher professional skills within implementation of the principle of continuity. . . . . 46
***Moshtakov A. A.*** Evolution of the concept of "specialist's professional and personal development". . . . . 56
***Kozlova S. A.*** The problem of developing professional values of students of pedagogical specialties of secondary vocational education (on the example of Nizhny Novgorod Provincial College).. . . . . 63
***Pisarik E. M.*** Development of the mid-level personnel training system for Moscow hospitality industry in the context of digitalization.. . . . . 75
***Ponasenko A. V., Roters T. T.*** Between service and science: genesis of pedagogical ethos of archival education in Russia. . . . . 86

## EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

***Radevsky A. V., Petroniuk I. S.*** Pedagogical conditions for adolescents' cyber socialization in a general education institution.. . . . . 98
***Melnik E. O., Ivanov E. V.*** Activities of children's social unions to prevent asocial behavior of teenagers: legal framework, problems and successful practices. . . . . 107
***Shirokolav U. A.*** Social manipulation: the essence and perception of the problem by participants of the educational process. . . . . 119
***Pisarev V. A.*** Labor education practices in modern schools: analysis results. . . . . 133
***Khazutdinova A. S.*** Formation of ethnocultural competence of primary school students through folk art.. . . . . 144
***Usik D. A., Unatlokov V. Kh.*** Features of psychological counseling in comprehensive school. 155

## EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

***Nikandrova A. V., Sheraizina R. M., Nikandrova Y. V.*** Pedagogical conditions for development of communicative and interactive competence of students – future teachers in modern university.. . . . . 167
***Elistratova K. A.*** Process-oriented model of multi-media education in modern school.. . . . . 175
***Shmygelsky I. A., Tolovikova A. R., Cherepanova I. A., Gapotchenko S. A.*** Use of fitness trackers in the educational process of physical education. . . . . 184

# СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 37.01
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-6-15

## ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА В СИСТЕМЕ КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Марковская Е. А.* [1] ✉, *Марон А. Е.* [2]

[1] *Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского, Санкт-Петербург, Российская Федерация*
[2] *Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация*
[1] ✉ *marc.06@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-2717-9720*
[2] *sofamaron@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0002-1422-8028*

*Статья поступила в редакцию 12.01.2026*
*Одобрена после рецензирования 22.01.2026*
*Принята к публикации 17.02.2026*

***Аннотация.*** Статья представляет собой комплексное исследование роли военно-исторических и профессиональных традиций как системообразующего фактора воспитательного процесса в современных довузовских образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации. На примере Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса имени князя Александра Невского детально анализируется феномен преемственности, связывающий императорскую гвардию, советские военные училища и современные кадетские корпуса. Автором исследуются механизмы инкорпорирования исторического наследия конкретного места (Петергоф) и воинских формирований (лейб-гвардии Драгунский полк) в современную образовательную и воспитательную парадигму. Особое внимание уделяется анализу педагогических условий, в которых традиция трансформируется из внешнего ритуала во внутреннюю ценностную установку личности кадета. Рассматривается диалектика сохранения устоявшихся норм и внедрения инновационных образовательных технологий. Делается вывод о том, что кадетский корпус выступает в роли уникального социального института, обеспечивающего не только подготовку к военной службе, но и формирование гражданской идентичности, патриотического сознания и профессиональной ориентации через глубоко структурированную, насыщенную смыслами среду.

***Ключевые слова:*** кадетское образование, военно-профессиональные традиции, патриотическое воспитание, историческая преемственность, профессиональная ориентация, воинские ритуалы.

***Для цитирования:*** Марковская Е. А., Марон А. Е. Историческая преемственность и современные практики формирования личности будущего защитника Отечества в системе кадетского образования // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.6–15. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-6-15

© CC BY Марковская Е. А., Марон А.Е., 2026.

Original article

# HISTORICAL CONTINUITY AND MODERN PRACTICES OF PERSONALITY FORMATION OF THE FATHERLAND FUTURE DEFENDER IN THE CADET EDUCATION SYSTEM

*E. Markovskaya [1] ✉, A. Maron [2]*

*[1] St. Petersburg Cadet Military Corps named after Prince Alexander Nevsky, St. Petersburg, Russian Federation*

*[1] Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation*

*[1] ✉ marc.06@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-2717-9720*

*[2] sofamaron@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0002-1422-8028*

*The article was submitted on 12.01.2026*
*Approved after review on 22.01.2026*
*Accepted for publication on 17.02.2026*

***Abstract.*** The article is a comprehensive study of the role of military historical and professional traditions as a system-forming factor of the educational process in modern pre-university educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Using the example of the St. Petersburg Cadet Military Corps named after Prince Alexander Nevsky, the phenomenon of continuity linking the Imperial Guard, Soviet military schools and modern cadet corps is analyzed in detail. The author examines the mechanisms of incorporation of the historical heritage of a particular place (Peterhof) and military formations (Life Guards Dragoon Regiment) into the modern educational and educational paradigm. Special attention is paid to the analysis of pedagogical conditions in which tradition is transformed from an external ritual into an internal value attitude of the cadet's personality. The dialectic of preserving established norms and introducing innovative educational technologies is considered. It is concluded that the Cadet corps acts as a unique social institution that provides not only training for military service, but also the formation of civic identity, patriotic consciousness and professional orientation through a deeply structured, meaningful environment.

***Keywords:*** cadet education, military professional traditions, patriotic upbringing, historical continuity, professional orientation, military rituals.

***For citation:*** Markovskaya, E. A. and Maron, A. E. (2026). Historical continuity and modern practices of personality formation of the fatherland future defender in the cadet education system. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 6–15 (In Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-6-15

## Введение

Тысячелетний путь российской государственности неотделим от истории её вооружённых сил, которые были и остаются инструментом защиты суверенитета [1]. В этой парадигме система кадетского образования занимает особое, стратегическое положение, выполняя функцию института первичной социализации и формирования будущих защитников Отечества [2]. Современные кадетские корпуса стоят перед вызовом времени: как в эпоху глобализации, цифровой трансформации и изменения ценностных ориентиров молодёжи сохранить и транслировать сущностные основы воинской культуры – долг, честь, верность, товарищество?

Ответ на этот вопрос во многом лежит в плоскости осмысленного обращения к традиции. Традиция (от лат. «traditio» – передача [3]) в контексте военной педагогики понимается не как консервативный догмат, а как динамичный механизм передачи социального опыта, адаптирующий проверенные историей практики к современным условиям. Научный дискурс по

данной проблематике структурируется по нескольким основным направлениям.

1. *Историко-педагогический анализ традиций российского кадетского образования.* Объектом исследования выступают Императорские кадетские корпуса (XVIII – нач. XX вв.), суворовские и нахимовские училища (советский период), современные кадетские корпуса и классы. В рамках данного направления исследуются генезис и трансформация педагогических традиций, их целевых установок, методов (строевая подготовка, система чести, корпоративный дух, ритуалы), ценностного ядра (патриотизм, долг, честь, верность, товарищество). В этом направлении актуальны работы В.М. Крылова [4], И.В. Аханова [5], Е.Н. Букреевой [6], посвящённые историческим моделям. Учёные выделяют преемственность ключевых идеалов служения при смене политических режимов, но отмечают кардинальное изменение идеологического наполнения в советский период (атеизм, коллективизм, партийность и православие, монархизм, индивидуальная честь дореволюционного кадета).

2. *Философско-культурологическое осмысление традиции как механизма воспитания.* В этом случае традиции рассматриваются как социальный и педагогический феномен. Проводится анализ роли ритуалов (присяга, посвящение в кадеты, парады), символов (форма, знамя, знаки отличия), нарративов (истории героев, выпускников) в конструировании коллективной идентичности и передаче ценностей. Исследуется, как традиции создают «символический капитал» кадетского сообщества и чувство сопричастности к большой истории. Культурологический подход, в частности семиотическая теория Ю.М. Лотмана [7], позволяет интерпретировать среду корпуса как особую «семиосферу», где знаки и ритуалы кодируют определённые поведенческие и ценностные модели. Эффективность традиций, как показывают исследования, зависит от их аутентичности и эмоциональной включённости воспитанников, а не от формального следования ритуалу.

3. *Психолого-педагогические исследования традиций формирования личности в условиях закрытых образовательных систем.* Объектом для исследования выступает процесс становления личности кадета, развитие профессионально важных качеств будущего офицера. Изучается влияние институциональной среды (строгий распорядок, иерархия, единообразие) на формирование характера, воли, дисциплины, стрессоустойчивости. Анализируются риски (конформизм, подавление индивидуальности, синдром «казарменной культуры») и пути их минимизации. Теоретической основой здесь служат работы А.Г. Асмолова [8] о смысловом воспитании и нелинейных моделях развития, В.И. Слободчикова [9] – об антропологическом принципе в психологии, И.А. Зимней [10] – о ключевых компетенциях. Современные исследования (Д.В. Чернилевский [11], А.Н. Матракшин [12]) подчёркивают необходимость баланса между традиционной дисциплиной и развитием критического мышления, креативности, навыков работы с информацией, необходимых будущему офицеру.

*4. Социологические исследования эффективности и вызовов современной кадетской системы.* Изучаются реальные практики и восприятие традиций различными акторами (кадеты, воспитатели, офицеры-наставники, родители, выпускники). Целью является выявление возможного разрыва между официальным дискурсом («преемственность традиций») и повседневностью. Исследуются вопросы: какие традиции «работают», а какие отвергаются современной молодёжью; как происходит интеграция новых ценностей (IT-грамотность, экологическое сознание) в традиционную систему; каков социальный портрет современного кадета и его карьерные траектории. Исследования (например, А.П. Герасимов [13], А.Ю. Рыжикова [14]) указывают на проблемы симуляции традиций и профессионального выгорания воспитателей.

Федеральное государственное казённое общеобразовательное учреждение «Санкт-

Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации» представляет собой репрезентативную модель для такого исследования [15]. Его уникальность определяется тремя ключевыми факторами: 1) глубокая историческая укоренённость в священном для военной истории месте – Петергофе; 2) корпус является прямым преемником конкретных, прославленных воинских частей Российской Императорской армии; 3) сознательный синтез этого наследия с передовыми педагогическими и управленческими технологиями.

Целью данного исследования является многоаспектный анализ механизмов трансформации исторических и военно-профессиональных традиций, интегрированных в целостный образовательный процесс, в действенный инструмент формирования личности кадета, его ценностно-смысловой сферы, гражданской позиции и готовности к осознанному служению Отечеству.

## Материалы и методы

Теоретической основой исследования послужили исторические данные о Петергофском гарнизоне, материалы по истории лейб-гвардии Драгунского полка, уставные и отчётные документы Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса, описание его образовательных программ и воспитательных практик. В работе применяется комплекс общенаучных и специальных методов:

1) *историко-генетический метод* позволил проследить генезис и эволюцию традиций от эпохи Петра I и дислокации гвардейских полков в Петергофе до современного кадетского военного корпуса, выявить ключевые точки преемственности;

2) *системно-структурный анализ* позволил рассматривать кадетский корпус как целостную, сложноорганизованную воспитательную систему, где традиции являются одним из системообразующих элементов, взаимодействующим с другими компонентами (образовательный процесс, быт);

3) *сравнительно-сопоставительный метод* использован для анализа трансформации традиционных педагогических приёмов (поощрений, дисциплинарных практик) от дореволюционных корпусов к современным;

4) *метод педагогического наблюдения и обобщения опыта* позволил сделать выводы о практической эффективности описываемых воспитательных механизмов на основе представленных данных о деятельности кадет (олимпиады, поступление в вузы, конкурсы);

5) *культурно-антропологический подход* позволил проанализировать традиции и ритуалы как символические практики, формирующие групповую идентичность («кадетское братство») и конструирующие особый тип личности.

## Результаты исследования

### *Историко-культурный контекст как фундамент воспитательной системы*

Уникальность расположения корпуса в Петергофе является не просто географическим фактом, но мощным воспитательным ресурсом. Основанный Петром I как «парадная резиденция», Петергоф изначально мыслился и как военный форпост. В XIX веке он становится постоянным местом дислокации элитных полков, шефами которых были члены императорской фамилии. Лейб-гвардии Уланский, Конно-Гренадерский и лейб-гвардии Драгунский полки формировали особую социально-культурную среду города [16]. Их казармы, плацы, полковые церкви и традиции стали частью локальной истории. После революции и расформирования полков, казарменный комплекс не утратил военного назначения: в 1922 г. здесь разместилась Первая военно-железнодорожная школа. Эта преемственность «места» закрепилась после Великой Отечественной войны, когда на частично разрушенной территории был размещён учебный железнодорожный полк, затем батальон, офицерские курсы и, наконец, Ленинградское военное учили-

ще железнодорожных войск. Таким образом, созданный в 1999 г. Кадетский корпус Железнодорожных войск стал логичным звеном в этой цепи, сознательно вписавшим себя в исторический контекст.

Объединение в 2011 г. с другими кадетскими корпусами и образование Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса, а затем присвоение ему в 2021 г. имени князя Александра Невского создало мощный симбиоз: преемственность от конкретного воинского формирования (драгун) соединилась с общенациональным символом воинской доблести. Ежегодное празднование дня полкового праздника лейб-гвардии Драгунского полка (19 марта) является живой нитью, связывающей кадет с героическим прошлым. Таким образом, воспитательное пространство военного корпуса оказывается насыщено смыслами трёх уровней: локально-полкового (драгунские традиции [17]), отраслевого (железнодорожные войска) и общенационального (Александр Невский).

### *Традиция как технология повседневности: от внешней регламентации к внутренней саморегуляции*

В условиях круглосуточного пребывания традиция перестаёт быть набором эпизодических мероприятий и становится технологией организации всей жизнедеятельности [18; 19]. Этот процесс реализует идеи деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов) и проходит поэтапно, обеспечивая интериоризацию внешних норм.

*Этап адаптации и целеполагания* (первый год обучения). Поступивший воспитанник уже выбрал путь служения, однако эта цель абстрактна. Задача педагогов – конкретизировать её через систему задач, встроенных в распорядок дня. Жёсткая регламентация (подъём, зарядка, учёба, строевая подготовка, отбой) первоначально воспринимается как внешнее принуждение. Однако вскоре она раскрывает свою дидактическую суть: учит воспитанника управлять временем, предвидеть последствия своих действий, ценить ресурс времени. Ребёнок начинает «с удовольствием и полной самоотдачей играть» в эту систему, что свидетельствует об интериоризации правил и превращении их во внутреннюю потребность [20]. Как отмечает И.А. Зимняя, именно через включение в нормированную деятельность происходит первоначальное усвоение социальных и профессиональных эталонов [10].

*Этап социализации и ответственности* (второй-третий год обучения). Основным механизмом регуляции деятельности выступает институт младших командиров. Временное или постоянное исполнение обязанностей командира отделения кардинально меняет позицию кадета. Он учится не только подчиняться, но и отвечать за других: планировать работу, распределять задачи, оценивать результат, разрешать небольшие конфликты. Этот опыт для воспитанников является мощнейшим стимулом личностного роста и формирования управленческих компетенций. Традиционная система воинской субординации становится полигоном для развития лидерских качеств и социального интеллекта [21]. Данная практика соответствует идее опережающей социализации и развития лидерского потенциала через моделирование реальных социальных ролей [14].

*Этап осмысленного выбора и волевой саморегуляции* (старшие курсы). К этому времени традиционный уклад становится «второй натурой». На первый план выходит задача осмысленного профессионального выбора. Здесь традиция выступает не как жёсткие рамки, а как смысловой ориентир. Воспитанник, уже прошедший школу самоуправления и дисциплины, способен к волевой саморегуляции в стрессовых ситуациях (сдача нормативов, участие в соревнованиях, экзамены). Он учится управлять своими эмоциональными и психофизическими состояниями, а это является важным качеством будущего офицера, что подчёркивается в работах по военной психологии [12; 22].

### *Ритуалы и символы: конструирование коллективной идентичности*

Система ритуалов представляет собой воплощение культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский) и семиотической теории, где символы выступают носителями коллективных значений. Традиции материализуются в системе ритуалов, которые являются «точками сборки» коллектива и маркерами личного пути кадета. Эти ритуалы выстроены в логическую последовательность, образующую «кадетский жизненный цикл»:

– *Инициация* – «Посвящение в кадеты» и принятие Торжественного обещания. Текст обещания, включающий верность Отечеству, честь, дружбу и приумножение традиций, является прямым наследником кодекса чести российского офицерства. Получение кадетских погон – первый символ нового статуса.

– *Ежегодная консолидация* – участие в Параде Победы на Дворцовой площади. Прохождение в одном строю с ветеранами и действующими военнослужащими – мощнейший акт идентификации с армией и государством, переживание личной сопричастности великой истории.

– *Профессиональная проба* обеспечивает проектно-деятельностное погружение в будущую профессию, передавая традиции ремесла через практическое действие, что наиболее эффективно для профессиональной ориентации. Летняя полевая практика для кадет проходит на базе Военной академии МТО. Это уже не игра, а максимально приближённая к реальности профессиональная проба. Практические занятия на учебно-тренировочных комплексах (путевом, мостовом, тактическом, а также на стрельбище) позволяют кадетам не только получить первичные инженерные и тактические навыки, но и «примерить» профессию офицера железнодорожных войск, осмысленно выбрать будущий вуз. Здесь традиции ремесла (инженерного дела) передаются через практическое действие, что является наиболее эффективным методом профессиональной ориентации [22].

– *Завершение цикла* – выпускной ритуал с «запуском в небо кадетского погона» и прощанием со Знаменем. Это символический акт трансформации: кадет становится выпускником, а в перспективе – курсантом. Погон, улетающий в небо, символизирует завершение этапа и надежды на будущее [23].

### *Диалектика традиционного и инновационного в образовательном процессе*

Анализ деятельности военного корпуса опровергает тезис о консерватизме традиционной системы. Внедрение системы электронного документооборота и LMS «Школа» не отменяет, а оптимизирует традиционные административные и коммуникативные процессы, освобождая время для воспитательной работы, что соответствует принципам информатизации образования.

Кружки робототехники, программирования БПЛА, компьютерного спорта – это ответ на вызовы времени. Они развивают качества, критически важные для современного военного специалиста: системное мышление, навыки работы с высокими технологиями, скорость реакции, стратегическое планирование. При этом контекст их применения (соревнования, проекты) часто носит командный характер, укрепляя традиционное для армии чувство товарищества. Это отвечает вызовам формирования технологической компетентности будущего специалиста [12].

Волонтёрская деятельность (проект «Согрей своим теплом!» [24]) и работа поискового отряда «Память» [25] – это современные, деятельностные формы воплощения традиционных ценностей милосердия и долга, сохранения исторической памяти. Это не заучивание лозунгов, а реальное, эмоционально затрагивающее действие, реализуемое через принцип социального обучения и воспитания.

### *Кадры и педагогические условия как залог эффективности*

Традиция не передаётся сама по себе. Её носителями и трансляторами выступают

офицеры-воспитатели и педагоги. В корпусе создан коллектив, который не только владеет предметными знаниями, но и разделяет ценностные основания системы. Личный пример воспитателя, его профессиональная и человеческая состоятельность – ключевой фактор. Используемые методы (беседа, дискуссия, личный пример, разумное сочетание поощрения и требовательности) направлены на диалог и сотрудничество, а не на авторитарное давление. Важно, что поощрения (самое ценное из которых – внеочередное увольнение) остаются в логике признания личных заслуг и доверия, что соответствует историческим кадетским традициям [26].

## Заключение

Проведённое исследование позволяет утверждать, что кадетский военный корпус представляет собой эффективную модель воспитательной системы, в которой традиции играют роль не декоративного элемента, а несущего каркаса. Историческая преемственность, осмысленная и материализованная в ритуалах, практиках и самой атмосфере места, создаёт мощное «силовое поле» идентичности. Было выявлено, что эффективность традиции как воспитательного инструмента обеспечивается при соблюдении нескольких условий: её интеграции во все сферы жизнедеятельности (от быта до учёбы); её диалектической связи с инновациями, которые расширяют и обогащают формы её реализации; наличии подготовленных кадров – носителей этой традиции; и, что самое главное, построении процесса не на музейных экспозициях, а на личном проживании и осмыслении традиционных ценностей каждым кадетом. Корпус выполняет роль социокультурного кода, который шифрует в личности молодого человека базовые алгоритмы гражданского и воинского поведения: дисциплину как основу свободы, ответственность за других как путь к личностной зрелости, служение как высший смысл профессиональной деятельности.

Таким образом, опыт кадетского военного корпуса демонстрирует возможность создания в современной России воспитательных систем, где историческое наследие не противопоставляется будущему, а становится его прочным духовно-нравственным фундаментом. Воспитание через живую, развивающуюся традицию позволяет готовить не только компетентных специалистов, но и граждан-патриотов, способных к осознанному служению и защите национальных интересов в любой исторической перспективе. Данный опыт подтверждает и развивает теоретические наработки в области военной педагогики и психологии, указывая на необходимость дальнейших лонгитюдных исследований для оценки отдалённых результатов такой воспитательной модели.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Марковчин С.Г., Лопуха А.Д., Лопуха Т.Л., Асриев А.Ю. Развитие системы военного образования России. История и современность. Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2022. 238 с.
2. Гурковский В.А. Кадетские корпуса Российской империи. М.: Издательство «Белый берег», 2005. 263 с.
3. Краткий психологический словарь. Ростов-н/Д : ФЕНИКС, 1998. 512 с.
4. Крылов В.М. Кадетские корпуса и российские кадеты. СПб: ВИМАИВиВС, 1998. 453 с.
5. Аханов И.В. Традиции российских кадет // Актуальные проблемы науки и техники. Всероссийская (национальная) научно-практическая конференция (Ростов-на-Дону, 16–18 марта 2022 г.): материалы /Донской государственный технический университет, 2022. С. 530–531.
6. Букреева Е.Н., Корабельников Э.В., Савченко Б.Н. Образ кадета будущего система патриотического воспитания как ядро образовательной деятельности кадетского училища // Вестник военного образования. 2021. № 4 (31). С. 122–127.
7. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история. Москва: Языки русской культуры, 1996. 464 с.

8. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.
9. Слободчиков В.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 3–17.
10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
11. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
12. Матракшин А.Н. Формирование профессионально важных личностных качеств кадета – будущего офицера // Инновационная наука. 2023. № 3-1. С. 90–92.
13. Герасимов А.П., Герасимова И.А., Мацукевич О.Ю. Социально-культурные традиции кадетского образования в России // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 1(75). С. 84–95.
14. Рыжикова Ю.А. Особенности формирования социального опыта кадета // Мир науки. 2018. Т. 6, № 2. С. 46.
15. Марковская Е.А. Становление системы современного кадетского образования в Санкт-Петербурге // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-3. С. 262–265.
16. История лейб-гвардии Драгунского полка [Электронный ресурс] // Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского. Информационный портал: [сайт]. URL: http://www.spbkk.org/index.php?id=5055 (дата обращения: 04.01.2026).
17. Иордан А.Б. Честь родного погона. Книга о традициях в Российских кадетских корпусах. М.: Издательство «Интерграф Сервис», 2003. С.148–149.
18. Марковская Е.А. Кадетское образование: от традиций к инновациям // Журнал правовых и экономических исследований. 2024. № 2. С. 358–361.
19. Селяков Ю.Л. Современное кадетское образование в Российской Федерации: традиции и перспективы развития // Неделя науки – 2024 (Вологда, 15–19 апреля 2024 г.): сборник статей обучающихся по итогам комплекса научных мероприятий /Вологодский институт права и экономики ФСИН России, 2024. С. 80–86.
20. Царев И.Н., Матюк С.Б. Основа особого уклада жизни: влияние организации повседневной деятельности кадет на результативность образовательного процесса в кадетском военном корпусе // Вестник военного образования. 2019. № 1(16). С. 115–119.
21. Марковская Е.А. Значение деятельности офицера-воспитателя в становлении военно-профессиональных традиций кадетского образования // Журнал правовых и экономических исследований. 2024. № 4. С. 396–401.
22. Мухина Т.Г. Сущность, содержание и структура готовности кадет к осознанному выбору военной профессии // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3(59). С. 44–54.
23. Царёв И.Н. Формирование ценностных ориентаций воспитанников кадетского военного корпуса: дис. ...канд. пед. наук. Великий Новгород, 2020. 179 с.
24. Бушуева А.А., Карцева Г.А., Марковская Е.А. Социальный проект «Согрей своим теплом» как фактор гуманизации воспитательного пространства кадетского военного корпуса // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2022. № 5. С. 463–470.
25. Наш поисковый отряд [Электронный ресурс] // Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского. Информационный портал: [сайт]. URL: http://spbkk.org/index.php?id=2184 (дата обращения: 10.12.2025).
26. Рословцева М.Ю. Развитие готовности педагогов к деятельности по патриотическому воспитанию кадет: дис. ...канд. пед. наук. Великий Новгород, 2023. 203 с.

**REFERENCES**

1. Markovchin, S.G., Lopukha, A.D., Lopukha, T.L. and Asriev, A.Yu. (2022). Development of the Russian military education system. *History and Modernity.* Novosibirsk: Novosibirsk National Research State University. (In Russ.)
2. Gurkovsky, V.A. (2005). *Cadet corps of the Russian Empire.* Moscow: Bely Bereg Publishing House. (In Russ.)
3. *Short psychological dictionary* (1998). Rostov-on-Don: PHOENIX. (In Russ.)

4. Krylov, V.M. (1998). *Cadet corps and Russian cadets.* Saint Petersburg: VIMAIViVS. (In Russ.)
5. Akhanov, I.V. (2022). Traditions of Russian cadets. Actual problems of science and technology. *Proceedings of the All-Russian (National) Scientific and Practical Conference*, *Rostov-on-Don, March 16–18, 2022.* Rostov-on-Don: Don State Technical University, pp. 530–531. (In Russ.)
6. Bukreeva, E.N., Korabelnikov, E.V. and Savchenko, B.N. (2021). The image of the cadet of the future, the system of patriotic education as the core of the educational activity of the cadet school. *Bulletin of Military Education*, no. 4(31), pp. 122–127. (In Russ.)
7. Lotman,Yu.M. (1996). *Inside thinking worlds: Man – text – semiosphere – history.* Moscow: Languages of Russian Culture. (In Russ.)
8. Asmolov, A.G. (2008). Strategy of socio-cultural modernization of education: towards overcoming the identity crisis and building a civil society. *Educational Issues*, no. 1, pp. 65–86. (In Russ.)
9. Slobodchikov, V.I. (1998). The anthropological principle in developmental psychology. *Questions of Psychology,* no. 6, pp. 3–17. (In Russ.)
10. Zimnaya, I.A. (2009). Key competencies – a new paradigm of educational outcome. *Experiment and Innovation at School,* no. 2, pp. 7–14. (In Russ.)
11. Chernilevsky, D.V. (2002). *Didactic technologies in higher education: textbook. handbook for universities.* Moscow: UNITY-DANA. (In Russ.)
12. Matrakshin, A.N. (2003). Formation of professionally important personal qualities of a cadet – a future officer. *Innovative Science*, no. 3-1, pp. 90–92. (In Russ.)
13. Gerasimov, A.P., Gerasimova, I.A. and Matsukevich, O.Yu. (2017). Socio-cultural traditions of cadet education in Russia. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Art*, no. 1(75), pp. 84–95. (In Russ.)
14. Ryzhikova, Yu.A. (2018). Features of the formation of the cadet's social experience. *The World of Science*, vol. 6, no. 2, P. 46. (In Russ.)
15. Markovskaya, E.A. (2022). Formation of the system of modern cadet education in St. Petersburg. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 75-3, pp. 262–265. (In Russ.)
16. *History of the Life Guards Dragoon Regiment* (2020). Available at: http://www.spbkk.org/index.php?id=5055 (Accessed: 15 June 2024) (In Russ.)
17. Jordan, A.B. (2003). The honor of his native shoulder strap. *A book about traditions in the Russian Cadet corps*. Moscow: Intergraf Service Publishing House. (In Russ.)
18. Markovskaya, E.A. (2024). Cadet education: from traditions to innovations. J*ournal of Legal and Economic Research*, no. 2, pp. 358–361. (In Russ.)
19. Selyakov, Yu.L. (2024). Modern cadet education in the Russian Federation: traditions and development prospects. *Science Week – 2024*: *Collection of articles by students based on the results of a set of scientific events. Vologda, April 15–19, 2024.* Vologda: Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia, pp. 80–86. (In Russ.)
20. Tsarev, I.N. and Matyuk, S.B. (2019). The basis of a special way of life the influence of the organization of daily activities of cadets on the effectiveness of the educational process in the cadet military corps. *Bulletin of Military Education*, no. 1(16), pp. 115–119. (In Russ.)
21. Markovskaya, E.A. (2024). The importance of the activity of an officer educator in the formation of military professional traditions of cadet education. *Journal of Legal and Economic Research,* no. 4, pp. 396–401. (In Russ.)
22. Mukhina, T.G. (2021). The essence, content and structure of cadet readiness for a conscious choice of a military profession. *Psychological and Pedagogical Search*, no. 3(59), pp. 44–54.
23. Tsarev, I.N. (2020). *Formation of value orientations of pupils of the Cadet military corps.* Ph.D. thesis, Veliky Novgorod. (In Russ.)
24. Bushueva, A.A., Kartseva,G.A. and Markovskaya, E.A. (2022). The social project "Keep warm with your warmth" as a factor in humanizing the educational space of the Cadet military corps. *Special Education and Socio-Cultural Integration*, no. 5, pp. 463–470. (In Russ.)
25. *Our search party* (2019). Available at: http://spbkk.org/index.php?id=2184 / (Accessed: 10 June 2025). (In Russ.)
26. Roslovtseva, M.Y. (2023). *Development of teachers' readiness for patriotic education of cadets.* Ph.D. thesis, Veliky Novgorod. (In Russ.)

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:**

*Марковская Елена Александровна* – кандидат педагогических наук, профессор РАЕ, заместитель начальника ФГКОУ «Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского», Санкт-Петербург

*Марон Аркадий Евсеевич* – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Государственный университет просвещения, Москва

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

*Elena A. Markovskaya* – Candidate of pedagogical sciences, Professor of the Russian Academy of Natural Sciences, Deputy Head of the St. Petersburg Cadet Military Corps named after Prince Alexander Nevsky, St. Petersburg

*Arkady E. Maron* – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Leading Researcher, Federal State University of Education, Moscow

**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 373
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-16-24

# ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ РАБОЧИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

*Панасюк В. П.* [1] ✉, *Кожевников О. Л.* [2]

[1] *Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д.Ушинского, Санкт-Петербург, Российская Федерация*
[2] *Корпорация развития Запорожской области, Мелитополь, Российская Федерация*
[1] ✉ *panasykvpqm@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1643-7042*
[2] *umc70@mail.ru*

*Статья поступила в редакцию 23.01.2026*
*Одобрена после рецензирования 02.02.2026*
*Принята к публикации 06.03.2026*

***Аннотация.*** В настоящей статье рассматривается проблематика профессионально-личностного развития рабочих кадров в системе опережающего образования взрослых. Данная проблема актуализируется в связи с потребностями и вызовами национальной экономики. Кадровая составляющая рассматривается как фактор, задающий векторы технологических изменений. Применительно к формированию профессионально-личностного потенциала современного рабочего заявлен и обосновывается принцип опережения, определены важнейшие признаки, отличительные черты опережающего образования. Анализируется понятие «профессионально-личностный потенциал» как интегральная характеристика человека, включающая совокупность взаимосвязанных личностных качеств и профессиональных компетенций. В этой связи отмечается значимость персонификации образования взрослых, обеспечения в отношении его сквозного и многоуровневого характера опережения, преодоление ограниченности так называемого прогностически-технократического подхода. В механизмах опережающего профессионально-личностного развития рабочих кадров особо подчёркивается и анализируется проблема освоения взрослыми обучающимися не только общенациональных, общеотраслевых компетенций, компетенций, востребованных рынком труда, но также развитие существующих и формирование новых личностных качеств, необходимых для успешной работы, адаптации в новых условиях. В статье содержатся результаты исследования личностных качеств и компетенций, формируемых в ходе опережающей профессиональной подготовки и определяющих профессиональную устойчивость и успешность современного рабочего.

***Ключевые слова:*** профессионально-личностное развитие рабочих кадров, образование взрослых, принцип опережения, опережающее образование взрослых, профессионально-личностный потенциал.

***Для цитирования:*** Панасюк В.П., Кожевников О.Л. Профессионально-личностное развитие рабочих кадров в системе опережающего образования взрослых // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.16–24. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-16-24

© CC BY Панасюк В. П., Кожевников О. Л., 2026.

Original article

# PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF WORKFORCE IN THE SYSTEM OF ADVANCED ADULT EDUCATION

*V. Panasyuk [1]✉, O. Kozhevnikov [2]*

*[1] SPb K.D. Ushinsky Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russian Federation*

*[1] Development Corporation of the Zaporozhye region, Melitopol, Russian Federation*

*[1]✉ panasykvpqm@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1643-7042*

*[2] umc70@mail.ru*

*The article was submitted on 23.01.2026*
*Approved after review on 02.02.2026*
*Accepted for publication on 06.03.2026*

***Abstract.*** The article discusses the issues of professional and personal development of workers in the system of advanced adult education. This issue is relevant due to the needs of the national economy and its challenges. The human resource component is considered as a factor that sets the vectors of technological changes. In relation to the formation of the professional and personal potential of a modern worker, the principle of advance is stated and substantiated, and the most important features and distinctive characteristics of advanced education are identified. The concept of "professional and personal potential" is analyzed as an integral characteristic of a person, which includes a set of interconnected personal qualities and professional competencies. In this regard, the importance of personalizing adult education, ensuring its end-to-end and multi-level nature, and overcoming the limitations of the so-called predictive-technocratic approach is noted. In the mechanisms of advanced professional and personal development of workers, the problem of mastering by adult learners not only national and industry-wide competencies, but also competencies demanded by the labor market, is particularly emphasized and analyzed. It also involves the development of existing and the formation of new personal qualities necessary for successful work and adaptation to new conditions. The article presents the results of a study of personal qualities and competencies that are formed during advanced professional training and determine the professional stability and success of modern workers.

***Keywords:*** professional and personal development of workers, adult education, principle of advance, advanced adult education, professional and personal potential.

***For citation:*** Panasyuk, V.P. and Kozhevnikov, O.L. (2026). Professional and personal development of workforce in the system of advanced adult education. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 16–24 (In Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-16-24

## Введение

Перед российской экономикой стоят масштабные и сложные задачи количественных и качественных изменений, вектор которых направлен на повышение её конкурентоспособности, структурные изменения, внедрение новейших технологий, повышение инновационной составляющей. Всё это, в конечном итоге, должно обеспечить её соответствие не только современным вызовам, но и вызовам будущего. Развитие, модернизация отраслей экономики во многом сдерживаются инерцией тех процессов, которые они унаследовали, и которые продолжают оказывать отрицательное воздействие, ограничивают переход на новые принципы производства (зависимость от сырьевого экспорта, избыточная энергоёмкость производственных процессов, низкая производительность труда).

По данным Минэкономразвития России одним из двух основных внутренних вызовов экономики, с которыми она столкнулась в 2025 году, являются проблемы рынка труда, вопросы его гибкости и адаптации. По оценкам заместителя министра экономического развития Российской Федерации П. Крючковой, «вызов на рынке труда связан с тем, насколько он является жёстким ограничением для расширения производства и инвестиций. Происходит его структурная трансформация, которая характеризуется перетоком кадров между отраслями и изменением лидеров по росту зарплат» [1].

Подготовка кадров для экономики, развитие кадровой составляющей в территориальном, отраслевом разрезах существенно отстают от современных и особенно будущих вызовов. Кадровая составляющая скорее подстраивается под изменения на рынке труда, нежели определяет его тренды, задаёт векторы технологических изменений в сфере труда. И связано это не только с инерционностью систем высшего и среднего профессионального образования, но и со всей цепочкой и институциями непрерывного образования (школьное предпрофессиональное и профильное образование; профессиональное обучение на базе предприятий, вузов, колледжей и техникумов, центров опережающей профессиональной подготовки; профессиональная переподготовка и повышение квалификации).

Очевидно, что принцип опережения, анализируемый в научных публикациях (например, [1-5]) должен стать основополагающим, если речь идёт о системе образования взрослых, подготовке современных конкурентоспособных рабочих кадров.

Применительно к данной задаче фокусировка в системах обучения и образования должна быть сделана на таких знаниях, компетенциях, опыте, личностных качествах рабочих кадров, которые повышают производительность труда, устойчивость на рынке труда, способствуют росту инновационности производства, приращению материальных и нематериальных активов.

Таким образом, профессионально-личностное развитие рабочих кадров в системе опережающего образования взрослых является важнейшей инвестицией в создание высокотехнологичных рабочих мест, основополагающей предпосылкой прогрессирующего развития экономики, роста благосостояния людей, процветания общества.

## Методы

В основу исследования положены материалы по проблематике развития систем и технологий образования взрослых, анализу современных тенденций на рынке труда, технологий и моделей опережающей профессиональной подготовки кадров с акцентом на формирование и развитие профессионально-личностных качеств рабочих кадров. В целях получения приведённых в статье данных, формулирования обобщающих выводов использовались методы теоретического исследования (анализ отдельных аспектов профессионально-личностного развития рабочих в исследованиях по проблематике образования взрослых, синтез и обобщение ключевых факторов и условий, определяющих эффективность профессионально-личностного развития рабочего. Среди эмпирических методов познания в процессе исследования были задействованы методы опроса, наблюдения, сравнения, накопления и отбора значимых фактов, выявления связей между ними.

## Состояние проблемы профессионально-личностного развития рабочих кадров в системе опережающего образования взрослых

Современные системы образования взрослых находятся в состоянии непрерывного инновационного развития, эво-

[1] В Минэкономразвития назвали основные вызовы экономики в 2025 году. Официальный сайт Российского союза промышленников и предпринимателей - https://rspp.ru/events/news/v-minekonomrazvitiya-nazvali-osnovnye-vyzovy-ekonomiki-v-2025-godu-67c17c1f18fee/ (дата обращения - 07.01.2026).

люционируют и совершенствуются с учётом потребностей экономики, рынка труда, потребностей взрослого населения. Приоритетом данных изменений является приращение совокупного человеческого капитала Российской Федерации как страны, претендующей на экономический суверенитет, технологическое лидерство, глобальную конкурентоспособность.

Исследователи, отмечая достаточно высокий уровень развития индекса человеческого капитала в России (входит в верхний квартиль стран по уровню развития человеческого капитала), вместе с тем отмечают, что имеется значительный потенциал роста человеческого капитала за счёт уменьшения перерывов в карьере, преодоления несоответствия между получаемым образованием и требуемыми сферами профессионального использования компетенциями, повышения эффективности систем дистанционного обучения и других мер.

Отдельно в этом ряду стоит система образования взрослых, которая сопровождает человека с периода взросления до самых поздних периодов его жизни, помогает ему социализироваться, адаптироваться к изменениям, совершенствоваться в личностном и профессиональном плане, реинтегрироваться в рынок труда, самореализовываться и продлевать период активной жизнедеятельности.

Цквитария Т.А. отмечает, что в качестве тренда сегодня выступает персонализированное обучение, ориентированное на уникальные потребности и цели в обучении каждого в отдельности взрослого [6].

С персонификацией обучения и образования взрослых согласны авторы публикации «Почему умение непрерывно учиться – ключевой навык человека будущего». Отмечается, что «в новой экономике образование принципиально понимается как не завершаемое, и именно оно становится основным двигателем карьеры и предпосылкой возможности множественных профессиональных сценариев в течение всей жизни. Это определяет главное изменение сегодняшнего времени – запрос на индивидуализацию образовательных траекторий в течение всей жизни. Набор необходимых компетенций выбирает уже не образовательный институт, а каждый для себя самостоятельно на разных этапах своего профессионального и жизненного пути» [7].

Авторы аналитического обзора «Основные тенденции развития непрерывного образования взрослых» отмечают: «Образование сегодня и на долгосрочную перспективу приобрело характер социально оформленного процесса поддержки развития человека на всех циклах его жизни от рождения до смерти. Необходимость этого обусловлена не только ускорившимися процессами технико-технологического и информационного прогресса, но и особенностями социально-экономического и демографического развития. Поэтому в условиях динамично изменяющегося общества непрерывное образование становится неотъемлемым фактором его развития» [8, с. 7].

Отмечая важную роль непрерывного образования взрослых в его вертикальном (образование по уровням на протяжении всей жизни человека) и горизонтальном (параллельное формальное, неформальное и информальное обучение по различным программам, самообразование) измерениях, авторы исследований по данной проблематике вместе с тем не всегда уделяют должное внимание такой характеристике образования взрослых как его опережающий характер в увязке с проблематикой формирования человеческого капитала.

Анализ публикаций по проблематике опережающего образования показывает, что его важнейшими признаками, отличительными чертами выступают: ориентация содержания на новые, перспективные знания и технологии; включение обучающегося в процесс проектирования содержания образовательных программ, образовательного маршрута; динамичность системы обучения; ориентация на модель инновационно-творческого профессионализма как целевой результат опережающего образования; использование в ходе обучения прогностического подхода с применением

технологии форсайта; холистический подход к обеспечению качества опережающего образования и другие [1; 4].

Блинов В.И. и соавторы отмечают, что реализация принципа опережения в подготовке кадров носит сквозной характер и может осуществляться сразу на нескольких уровнях: на уровне страны в целом, на уровне отдельного региона, на уровне предприятия или отрасли, на уровне отдельной личности. При этом авторы полагают, что на макроуровне (государство, регион) скорее превалирует общественный и экономический подход (прогностически-технократический), направленный на повышение образовательного уровня населения в целом, на создание образовательного потенциала для решения будущих задач научно-технического и гуманитарного развития [9].

Опережающее обучение, подготовка, если речь идёт об инновационном сегменте отрасли, региона или конкретном предприятии, должны иметь временные рамки такого опережения. В данном случае в содержание обучения, подготовки закладывается своеобразный лаг опережения, когда у рабочих и специалистов происходит не просто восстановление прежних, а формирование совершенно новых трудовых навыков, компетенций и даже ценностных установок, которые будут необходимы в связи с внедрением новых производственных техники и технологий, новых систем организации труда, появлением новых профессий и должностей.

Профессионально-личностное развитие рабочих кадров в системе опережающего образования взрослых, если фокусировать данную проблему на уровне отдельного взрослого человека, конкретного работника, несомненно, имеет свои особенности и приоритеты. Речь идёт о том, что в данной ситуации ограниченно «работает» прогностически-технократический подход, о котором говорилось выше. В связи с этим Блинов В.И. и соавторы полагают, что с позиции теории человеческого капитала на уровне отдельной личности необходимо развивать прежде всего общую подготовку, так как она является залогом конкурентоспособности на многих рабочих местах [9]. Добавим к этому, что, наряду с акцентом на общую подготовку, в системе опережающего формирования человеческого капитала приоритет также должен быть сделан на профессионально-личностной составляющей.

Это означает, что операционные механизмы профессионально-личностного развития рабочих кадров содержательно должны опираться не только на освоение взрослыми обучающимися общеотраслевых компетенций, компетенций, востребованных рынком труда, будущими инвестиционными проектами, но и, что особенно важно, на развитие существующих и формирование новых личностных качеств, необходимых для успешной работы, адаптации в новых условиях.

Акцент в механизмах опережающего профессионально-личностного развития рабочих кадров не просто на профессионально-компетентностную, а на профессионально-личностную составляющую, на наш взгляд, в значительной мере обусловлен преобладанием запроса на универсализм, повышением требований современных техники, технологий и производств к образовательной подготовке рабочих, к непрерывной образовательной подготовке в последующем, на этапе профессиональной деятельности. Все это, естественно, является производными от ценностно-мотивационной составляющей личности конкретного работника, от его готовности мобилизовывать и направлять в нужном направлении свой личностный потенциал, поддерживать свою конкурентоспособность.

Интеграция личностной и профессиональной сторон развития того или иного работника проявляется в такой обобщённой характеристике как профессионально-личностный потенциал. Данный потенциал зависим от множества факторов, но определяющим из них является фактор профессионального обучения и образования, процессы профессиональной переподготовки и повышения квалификации,

при условии, что они носят опережающий характер [10].

Павлова А.М. понятие «профессионально-личностный потенциал» трактует в аспекте системного подхода, что даёт основания выделить в данном феномене деятельностно-технологическую и личностно-индивидуальную составляющие. В этой связи делается вывод о том, что в ходе профессиональной деятельности у того или иного работника происходит накопление и приращение данных составляющих [11].

Полагаем, что объединение в единое целое личностного и профессионального значимо для множества профессий, видов профессиональной деятельности. Уместен вывод о том, что профессионально-личностный рост играет ключевую роль, когда рассматривается вопрос развития человека в профессии, его профессиональной успешности.

Личностные характеристики того или иного работника, спектр присущих ему личностных свойств важны на всех этапах профессионального становления: от профессионального самоопределения и получения первой профессии, специальности, до завершения карьеры или смены вида профессиональной деятельности.

Соединение личностных свойств, характеристик с профессиональными качествами, компетенциями в максимальной степени проявляется в структуре профессиональных ценностей. В данном случае развитие этих ценностей у работника является производным от формирования им своей личностной позиции, выбора инструментов самоопределения в конкретных, изменяющихся условиях профессиональной жизнедеятельности. В сущности, это выступает ключевым механизмом обеспечения субъектности работника, проявления его свободы в пространстве профессиональной деятельности и отношений [12; 13; 14].

**Результаты исследования**

В целях получения информации о значимости тех или иных личностных качеств, профессиональных компетенций для успешности профессиональной деятельности, мобильности современного рабочего нами было проведено специальное исследование с привлечением выборки рабочих (всего 168 человек), проходивших обучение в рамках получения новых профессий для работы на модернизируемых предприятиях. Также к исследованию были привлечены респонденты из числа администрации, кадровых подразделений функционирующих и находящихся в стадии модернизации предприятий различных отраслей (всего 46 работников). В ходе самооценки и экспертного оценивания с использованием онлайн опросника на Яндекс-диске применялась 5-балльная шкала.

Исследование показало, что эксперты из числа администрации, кадровых подразделений предприятий в плане приоритетности тех или иных личностных качеств, профессиональных компетенций указывают, что в ходе опережающей профессиональной подготовки у рабочего, в первую очередь, должны формироваться, развиваться и совершенствоваться такие из них, как: базовые профессиональные навыки, связанные с видом выполняемой работы (экспертная оценка – 4,68); ответственность за выполняемые трудовые задания (4,43); исполнительность и дисциплинированность (4,38); стремление к достижению запланированного результата (4,31); взаимодействие с членами команды (4,28); готовность и способность к саморазвитию и самосовершенствованию, усвоению новой информации (4,21); самостоятельность в работе (4,11); умение работать в условиях сменяемости задач (4,11); цифровая грамотность (4,08).

Анализ показывает, что приведённый выше список приоритетных личностных качеств и профессиональных компетенций в значительной мере соотносится с данными других источников, подчёркивающих важность для современного рабочего, специалиста так называемых мягких навыков.

Проведённое исследование, однако, показало, что эксперты, представляющие

сферу производства, несколько занижают роль ряда личностных и профессиональных характеристик современного рабочего. Речь идёт о технологической грамотности (оценка по 5-балльной шкале – 3,75); педагогической компетентности (3,71); инженерно-конструкторских навыках (3,75). Очевидно, что в условиях ускоряющейся модернизации предприятий, привлечения альтернативных трудовых ресурсов принижение значимости данных личностных и профессиональных характеристик рабочего может оказывать отрицательное воздействие на процессы функционирования и модернизации производств, использования человеческих ресурсов, а значит – снижать значения базовых производственных показателей.

Самооценка личностных качеств, профессиональных компетенций участниками исследования рабочих показала, что среди приоритетов выделяются: базовые профессиональные навыки, связанные с видом выполняемой работы (среднее значение самооценки по 5-балльной шкале – 4,57); ответственность за выполняемые трудовые задания (4,37); исполнительность и дисциплинированность (4,07); стремление к достижению запланированного результата (4,07); самостоятельность в работе (4,06); цифровая грамотность (3,95); креативность и рационализаторство (3,95); нацеленность на обеспечение качества результатов труда (3,92); умение решать сложные задачи (3,91); готовность и способность к саморазвитию и самосовершенствованию, усвоению новой информации (3,89).

В данном списке приоритетных личностных качеств, профессиональных компетенций, как и в списке, сформированном по результатам экспертной оценки представителями работодателей, присутствуют такие основополагающие характеристики современного рабочего, как: базовые профессиональные навыки, связанные с видом выполняемой работы; исполнительность и дисциплинированность; стремление к достижению запланированного результата; самостоятельность в работе; цифровая грамотность; готовность и способность к саморазвитию и самосовершенствованию, усвоению новой информации.

## Заключение

Таким образом, по результатам исследования современного состояния проблемы можно констатировать значительный потенциал системы опережающего образования взрослых с позиций профессионально-личностного развития рабочих кадров. Принцип опережения в образовании взрослых носит сквозной характер и должен реализовываться на всех уровнях. Внедрение принципа опережения на личностном уровне означает акцент на формирование профессионально-личностного потенциала, соединяющего в себе широкий набор профессиональных компетенций, личностных качеств, характеристик, необходимых для успешной трудовой деятельности, построения и реализации карьеры, устойчивости и адаптации работника на рынке труда.

Проведённое исследование с участием представителей работодателей и рабочих выявило широкий спектр качеств, свойств, компетенций и характеристик профессионально-личностного потенциала, которые должны быть характерны для современного рабочего, представлять основу человеческого капитала. Данные качества, свойства, компетенции и характеристики в значительной мере изменчивы, подвижны и дифференцируются в зависимости от специфики профессиональной деятельности. Большая часть из них вполне может корректироваться, в том числе посредством системного и целенаправленного применения отдельных педагогических средств, форм, приёмов и технологий в системе опережающего образования взрослых.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ


1. Анамова Р.Р., Быков Л.В., Козорез Д.А. Опережающая подготовка кадров для высокотехнологичных предприятий // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 1. С. 153–162.
2. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Гордеев К.С. Опережающая подготовка как одно из направлений модернизации профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-1. С. 153–157.
3. Касаткина Н.Э., Кокорина И.Н., Шалимова Д.В. Система опережающей подготовки кадров в условиях образовательно-технологического кластера // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 2 (38). С. 131–139.
4. Кожевников О.Л. Опережающая профессиональная подготовка рабочих кадров как реакция и отражение глобальных процессов в сфере труда // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2019. № 3. С. 16–18.
5. Лысенко В.Г., Синенко В.Я. Организационно–педагогическое сопровождение опережающей профессиональной подготовки специалистов. Новосибирск: НИПКиПРО,, 2019. 97 с.
6. Цквитария Т.А. Образование взрослых в изменяющихся условиях: современные тренды // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 5. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33013 (дата обращения: 21.02.2026).
7. Почему умение непрерывно учиться – ключевой навык человека будущего. [Электронный ресурс] // РБК. Тренды: [сайт]. URL: https://trends.rbc.ru/trends/ education/5e7a66369a794784ea1772ee (дата обращения: 21.02.2026).
8. Основные тенденции развития непрерывного образования взрослых. Результаты мониторинга информации о тенденциях развития высшего образования в мире и в России. Выпуск 5. М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2021. 129 с.
9. Блинов В., Сатдыков А., Осадчева С., Красовский Н. Опережающая профподготовка: формирование системообразующих компонентов // Образовательная политика. 2020. № 4 (84). С. 84–93.
10. Жуков Г.Н., Пахомова Е.А. Стратегия опережающего профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1 (1). С. 63–66.
11. Павлова А.М. Психологические особенности профессионально-личностного потенциала субъекта трудовой деятельности: автореф. дис. …канд психол.н.: 19.00.03. Казань, 2004. 24 с.
12. Калиниченко И.А., Казанцева Л.А. Методология субъектности сотрудников правоохранительных органов и условия её формирования у курсантов образовательных организаций МВД России // Психология и педагогика служебной деятельности. 2022. № 3. С. 158–161.
13. Литвин Д.В. Субъектный подход к осмыслению личностно-развивающего потенциала среды непрерывного образования в органах внутренних дел // Непрерывное образование: XXI век. 2021. № 2 (34). С. 40–55.
14. Строганова Д.А., Чекусов З.М. Развитие субъектности работника как залог снижения затрат в кризисные периоды // Новейшие практики управления персоналом: материалы региональной студенческой конференции (Омск, 28 апреля 2022 г.) / Издательство Омского государственного технического университета, 2022. С. 62–69.


## REFERENCES


1. Anamova, R.R., Bykov, L.V. and Kozorez, D.A. (2023). Advance training of personnel for high-tech enterprises. *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 1, pp. 153–162. (In Russ.)
2. Kaznacheeva, S.N., Bystrova, N.V. and Gordeev, K.S. (2021). Advance training as one of the areas of vocational education modernization. *Problems of Modern Pedagogical Education,* no. 71-1, pp. 153–157. (In Russ.)
3. Kasatkina, N.E., Kokorina, I.N. and Shalimova, D.V. (2020). System of advanced training of personnel in the context of an educational and technological cluster. *Professional Education in Russia and Abroad,* no. 2 (38), pp. 131–139. (In Russ.)
4. Kozhevnikov, O.L. (2019). Advanced professional training of workers as a response and reflection of global processes in the world of labor. *Education: Development Resources. Bulletin of the Leningrad Institute of Education and Research*, no. 3, pp. 16–18. (In Russ.)
5. Lysenko, V.G. and Sinenko, V.Ya. (2019). *Organizational and pedagogical support for advanced professional specialists' training.* Novosibirsk: NIPKiPRO (In Russ.)

6. Tskvitaria, T.A. (2023). Adult education in a changing environment: current trends. *Modern Problems of Science and Education*, no. 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33013 (Accessed: 21 February 2026). (In Russ.)
7. *Why the ability to continuously learn is a key skill for the future.* Available at: https://trends.rbc.ru/trends/education/5e7a66369a794784ea1772ee (Accessed: 21 February 2026). (In Russ.)
8. Main trends in the development of continuous education for adults (2021). *Results of monitoring information on trends in the development of higher education in the world and in Russia.* Issue 5. Moscow: Plekhanov Russian University of Economics. (In Russ.)
9. Blinov, V., Satdykov, A., Osadcheva, S. and Krasovsky, N. (2020). Advance vocational training: formation of system-forming components. *Educational Policy*, no. 4 (84), pp. 84–93. (In Russ.)
10. Zhukov, G.N. and Pakhomova, E.A. (2009). Strategy for advance vocational education. *Vocational education in Russia and Abroad*, no. 1 (1), pp. 63–66. (In Russ.)
11. Pavlova, A.M. (2004). *Psychological features of professional and personal potential of a subject of labor activity*: Abstract of Ph.D. thesis, Kazan. (In Russ.)
12. Kalinichenko, I.A. and Kazantseva, L.A. (2022). Methodology of subjectivity of law enforcement officers and conditions of its formation in cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Psychology and Pedagogy of Service Activity,* no. 3, pp. 158–161. (In Russ.)
13. Litvin, D.V. (2021). Subjective approach to understanding personal development potential of continuous education environment in Internal Affairs Bodies. *Continuous Education:* 21st Century, no. 2 (34), 40–55. (In Russ.)
14. Stroganova, D.A. and Chekusov, Z.M. (2022). Developing employee agency as a key to reducing costs during times of crisis. *Latest HR Management Practices* (Proceedings of the Regional Student Conference, Omsk, April 28, 2022). Omsk, Publishing House of Omsk State Technical University, pp. 62–69. (In Russ.)

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:**

*Панасюк Василий Петрович* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-педагогических измерений, ГБУ «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского», Санкт-Петербург

*Кожевников Олег Леонидович* – кандидат педагогических наук, директор Государственного унитарного предприятия «Корпорация развития Запорожской области», Мелитополь

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

*Vasily P. Panasyuk* – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Socio-Pedagogical Measurements, K.D. Ushinsky Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg

*Oleg L. Kozhevnikov* – Candidate of pedagogical sciences, Director of State Unitary Enterprise Development Corporation of the Zaporozhye Region, Melitopol

**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 378.146
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-25-36

# ДИАГНОСТИКА ОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ: МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ

*Шарифуллина Л.Р.* [1]✉, *Залозная Н.Г.* [2]

[1,2] *Академия гражданской защиты МЧС России, Химки, Российская Федерация*
[1]✉ *L.sharifullina@agz.50.mchs.gov.ru , https://orcid.org/0000-0002-3384-2007*
[2] *n.zaloznaya@agz.50.mchs.gov.ru, https://orcid.org/0009-0006-1086-4832*

*Статья поступила в редакцию 19.01.2026*
*Одобрена после рецензирования 02.02.2026*
*Принята к публикации 13.02.2026*

***Аннотация.*** В системе ведомственной подготовки специалистов для МЧС России обеспечение высокого и стабильного уровня остаточных знаний по фундаментальным естественнонаучным дисциплинам, включая химию и материаловедение, является критически важным для поддержания профессиональной готовности. Существующие методы контроля часто носят фрагментарный характер и не позволяют проводить системную диагностику. В связи с этим разработка научно обоснованной методики формирования фонда оценочных средств для диагностики остаточных знаний приобретает особую значимость. Целью исследования стала разработка научно обоснованной методики формирования специализированного фонда оценочных средств, направленного на комплексную диагностику остаточных знаний курсантов вуза МЧС России по дисциплинам химической и материаловедческой направленности. В основе предлагаемой методики лежат принципы профессиональной контекстности, системности, критериальной объективности и уровневой дифференциации. Авторская методика формирования фонда оценочных средств включает структурно-функциональную модель и этапы её реализации. Модель содержит целевой, содержательный, процедурно-технологический и оценочно-результативный блоки. Содержательным ядром методики является репрезентативный банк тестовых заданий трёх уровней сложности, который строится на профессиональном контексте деятельности сотрудника МЧС России. Разработанный фонд оценочных средств является алгоритмизированным инструментом, позволяющим преподавательскому составу кафедр естественнонаучного профиля перейти от эпизодического контроля к системному мониторингу качества подготовки студентов.

***Ключевые слова:*** фонд оценочных средств, педагогический контроль, естественнонаучные дисциплины, контроль остаточных знаний, химия, материаловедение.

***Для цитирования****:* Шарифуллина Л. Р., Залозная Н. Г. Диагностика остаточных знаний курсантов вузов МЧС России: методика формирования фонда оценочных средств // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.25–36. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-25-36

© CC BY Шарифуллина Л. Р., Залозная Н. Г., 2026.

Original article

# DIAGNOSTICS OF RESIDUAL KNOWLEDGE OF CADETS OF EMERCOM OF RUSSIA : METHODOLOGY FOR FORMATION OF THE ASSESSMENT FUND

*L. Sharifullina [1] ✉, N. Zaloznaya [2]*

*[1,2] Civil Defence Academy EMERCOM of Russia, Khimki, Russian Federation*

*[1] ✉ L.sharifullina@agz.50.mchs.gov.ru , https://orcid.org/0000-0002-3384-2007*

*[2] n.zaloznaya@agz.50.mchs.gov.ru, https://orcid.org/0009-0006-1086-4832*

*The article was submitted on 19.01.2026*
*Approved after review on 02.02.2026*
*Accepted for publication on 13.02.2026*

***Abstract.*** In the system of departmental training of specialists for the Russian Ministry of Emergency Situations ensuring a high and stable level of residual knowledge in fundamental natural science disciplines, including chemistry and materials science, is critically important for maintaining professional readiness. Existing control methods are often fragmented and do not allow for system diagnostics. In this regard, the development of a scientifically based methodology for the formation of a fund of assessment tools for the diagnosis of residual knowledge is of particular importance. The aim of this study was to develop a scientifically sound methodology for creating a specialized assessment toolkit aimed at comprehensively assessing the residual knowledge of cadets at the Russian Emergencies Ministry's (EMERCOM) University in chemical and materials science disciplines. The proposed methodology is based on the principles of professional contextuality, systematicity, criterion-based objectivity, and level-based differentiation. The author's methodology for creating a pool of assessment tools includes a structural and functional model and stages of its implementation. The model comprises target, content, procedural-technological, and assessment-result blocks. The substantive core of the methodology is a representative bank of test tasks of three difficulty levels, based on the professional context of an EMERCOM employee's work. The developed pool of assessment tools is an algorithmic tool that enables faculty in natural science departments to move from episodic monitoring to systematic monitoring of student training quality.

***Keywords:*** fund of assessment tools, pedagogical control, natural sciences, control of residual knowledge, chemistry, materials science.

***For citation:*** Sharifullina, L. R., Zaloznaya, N. G. (2026). Diagnostics of residual knowledge of cadets of emercom of Russia: methodology for formation of the assessment fund. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 25–36 (in Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-25-36

## Введение

Современная парадигма высшего образования, находящая своё отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС ВО) третьего поколения и далее, ориентирована на достижение конкретных результатов обучения, формулируемых в компетентностной форме. В этой связи объективный и надёжный контроль уровня сформированности компетенций становится неотъемлемым элементом обеспечения качества образовательного процесса. Особую актуальность данная проблема приобретает в контексте подготовки специалистов для силовых ведомств, в частности для Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. От качества и фундаментальности профессиональной подготовки сотрудников МЧС России напрямую зависят жизнь

и здоровье населения, а также устойчивость и безопасность критически важных объектов инфраструктуры государства.

Ключевые фундаментальные дисциплины, такие как химия и материаловедение, играют важную роль в формировании основы для усвоения специальных профессиональных знаний в области пожарной безопасности, безопасности технологических процессов и производств, оценки рисков последствий чрезвычайных ситуаций. Однако в практике ведомственных вузов сохраняется устойчивая негативная тенденция к значительной потере и фрагментации полученных знаний после завершения изучения дисциплины, то есть к снижению уровня так называемых остаточных знаний. Традиционные формы контроля, такие как экзамены или зачёты, фиксирующие знания на момент окончания курса, не позволяют осуществить их системный мониторинг в долгосрочной перспективе. Отсутствие эффективного инструментария для диагностики остаточных знаний лишает профессорско-преподавательский состав возможности своевременно корректировать учебные программы, методики преподавания и, в конечном счёте, управлять качеством подготовки на системном уровне.

Таким образом, возникает противоречие между объективной необходимостью поддержания высокого уровня остаточных естественно-научных знаний у будущих специалистов МЧС России и отсутствием в педагогической практике научно обоснованной, стандартизированной методики их комплексной диагностики. Разрешение данного противоречия видится в целенаправленном формировании и внедрении специализированного фонда оценочных средств (ФОС), ориентированного именно на оценку остаточных знаний.

Целью исследования стала разработка научно обоснованной методики формирования специализированного фонда оценочных средств, направленного на комплексную диагностику остаточных знаний курсантов вуза МЧС России по дисциплинам химической и материаловедческой направленности.

## Материалы и методы

Теоретико-методологической основной исследования выступили системный и компетентностный подходы к организации образовательного процесса. В работе использован комплекс методов: теоретический анализ научной и методической литературы, педагогическое моделирование, проектирование.

### *Теоретические аспекты проблемы диагностики остаточных знаний в высшей школе*

В современной педагогической науке и практике управления качеством образования всё больше внимания уделяется проблеме долговременности результатов обучения. Традиционный контроль, ориентированный на оценку знаний по окончании изучения дисциплины, не отражает их сохранность и актуальность для обучающихся в долгосрочной перспективе. В этой связи ключевым для нашего исследования становится понятие «остаточные знания». Анализ литературы показывает, что в научном сообществе продолжается формирование единого подхода к определению данного феномена. Так, Ю.А. Нестеров, С.А. Куролап и А.Г. Баскакова под остаточными знаниями понимают «комплекс сведений, умений и навыков, сохранившихся в памяти студента по истечении определённого времени после завершения обучения по конкретной дисциплине» [1]. Это определение акцентирует временной фактор и комплексный характер сохранившейся информации. Более узкий практический подход демонстрируют А. С. Бурцев и А. М. Завьялов, которые в контексте обеспечения пожарной безопасности рассматривают остаточные знания как «уровень сохранения основных компетенций», подчёркивая их непосредственную связь с профессиональной деятельностью [2]. Это свидетельствует о том, что в прикладных дисциплинах ведомственных вузов ценность остаточных

знаний измеряется их вкладом в поддержание профессиональной готовности специалиста. Таким образом, синтезируя существующие подходы, в рамках данного исследования под остаточными знаниями мы будем понимать интегративный показатель, отражающий уровень сохранности и оперативной доступности у курсантов ведомственного вуза ключевых элементов содержания учебной дисциплины (понятий, законов, методов, навыков) по истечении регламентированного времени после её изучения, определяющий их готовность к применению этих знаний в профессиональном контексте.

О. М. Булгаков и А. И. Ладыга рассматривают контроль остаточных знаний как структурный элемент образовательных технологий, предназначенный для «оценки прочности усвоения учебного материала и выявления тенденций к его забыванию» [3]. Данный подход позволяет позиционировать диагностику остаточных знаний не как разовое мероприятие, а как интегральную часть непрерывного мониторинга качества образования, что находит своё развитие в работах Т. Е. Смоленцевой, предлагающей методологию их непрерывной оценки [4].

Проведённый анализ научных публикаций позволяет выявить разнообразие методических подходов к организации контроля остаточных знаний, которые могут быть систематизированы по нескольким основаниям.

1. *По используемым инструментам и технологиям.* Значительное число исследований посвящено применению информационных технологий. Н. Ф. Григорьев и С. А. Онищук обосновывают эффективность автоматизированного контроля, позволяющего оперативно обрабатывать результаты больших групп обучающихся [5]. Н.В. Каменец отмечает, что IT-средства оценки знаний студентов технического профиля повышают объективность и наглядность контроля [6]. Развивая эту тему, И. А. Жуков и Ю. Л. Костюк предлагают расширенный алгоритм и систему контроля для многовариантных заданий и оценки практических навыков, что особенно актуально для дисциплин с выраженными прикладными компонентами [7; 8].

2. *По предметной области.* Исследования демонстрируют адаптацию общих принципов контроля к специфике конкретных дисциплин. Е. Ю. Ермишина и соавторы анализируют различные методические подходы к итоговому контролю знаний по химии для студентов медицинских вузов, подчёркивая важность связи содержания с будущей профессией [9]. Аналогичный предметно-ориентированный подход демонстрирует И.В. Мурсенкова с соавторами, которые описывают разработку тестов для проверки остаточных знаний по общему курсу физики в техническом университете [10]. Е. А. Бородина фокусируется на оценке готовности будущих инженеров к освоению новых дисциплин, что тесно соприкасается с проблемой остаточных знаний по базовым курсам [11].

3. *По организационной форме.* Д.В. Пузиков и И. Р. Позднякова проводят сравнительный анализ эффективности различных видов очно-заочного обучения на основе педагогических измерений остаточных знаний, что указывает на влияние формата обучения на их долговременность [12].

Анализ современных подходов к организации контроля остаточных знаний показывает разнообразие решений. Один из ключевых современных подходов представлен в исследовании В. В. Свиридова и соавторов [13], в котором предложена целостная педагогическая модель, интегрирующая ряд компонентов. Данная модель является важным теоретическим обоснованием для нашего исследования. Однако, как показывает практика, для её успешной реализации в образовательном процессе ведомственного вуза необходима разработка детализированной методики, фокусирующейся на создании конкретного диагностического инструмента – фонда оценочных средств, что и составляет предмет настоящей работы.

Особый интерес для нашего исследования представляют работы, затрагивающие ведомственную и специальную подготовку. Работа А. С. Бурцева и А. М. Завьялова [2] посвящена разработке системы контроля остаточных знаний для работников, обеспечивающих пожарную безопасность, а статья О. М. Булгакова и А. И. Ладыги [3] подтверждает высокую актуальность темы для силовых структур. Однако, как показывает анализ, проблема комплексной диагностики остаточных знаний именно по естественно-научным дисциплинам, и в частности по химии и материаловедению, в контексте подготовки специалистов МЧС России в существующих исследованиях раскрыта недостаточно.

Данное противоречие обуславливает необходимость проведения настоящего исследования и разработки соответствующей методики.

### *Разработка методики формирования фонда оценочных средств для диагностики остаточных знаний по химии и материаловедению, изучаемых курсантами вуза МЧС России*

Разработка методики формирования фонда оценочных средств для диагностики остаточных знаний курсантов по дисциплинам естественно-научного цикла базируется на синтезе системного, компетентностного и контекстного подходов. Это позволило выделить ключевые принципы, определяющие логику и содержание предлагаемой методики.

Принцип профессиональной контекстности означает, что содержание контрольно-измерительных материалов должно отражать профессиональную специфику подготовки специалистов МЧС России. Как справедливо отмечают А. С. Буравцев и А. М. Завьялов, оценка знаний в прикладных областях должна быть ориентирована на проверку ключевых компетенций, обеспечивающих ноксологическое мышление [2]. В нашем случае это предполагает включение в фонд оценочных средств заданий, моделирующих ситуации, где требуются знания физико-химических основ процессов горения, взрыва, свойств материалов при высоких температурах и воздействии агрессивных сред.

Принцип системности предполагает формирование ФОС не как набора разрозненных заданий, а как целостной системы, в которой все элементы (цель, содержание, методы и критерии) взаимосвязаны и направлены на достижение общей цели – объективной диагностики остаточных знаний. Этот принцип согласуется с подходом Т. Е. Смоленцевой, которая рассматривает оценку остаточных знаний как элемент системы непрерывного мониторинга качества подготовки обучающихся вузов [4].

Принцип критериальной объективности обеспечивает стандартизацию и минимализм субъективного влияния преподавателя на процедуру контроля и критерии оценки. Для этого необходимо разработать чёткую рейтинговую шкалу с использованием апробированных форм заданий. В качестве методологической основы здесь используют работы И. А. Жукова и Ю.Л. Костюк, предлагающих формализованные алгоритмы для создания многовариантных заданий и систем объективного контроля [7; 8].

Принцип уровневой дифференциации позволяет создать условия, при которых диагностируется не только репродуктивный уровень усвоения (знание фактов, определений), но и способность применять знания в стандартных и изменённых профессионально ориентированных ситуациях. Данный принцип находит своё отражение в таксономии целей обучения и поддерживается исследованиями в области педагогических измерений [5; 10].

Реализация указанных принципов воплощена в структурно-функциональной модели методики формирования фонда оценочных средств для диагностики остаточных знаний, которая включает четыре взаимосвязанных блока: целевой, содержательный, процессуально-технологический и оценочно-результативный (рис.1).

Разработанная в данном исследовании структурно-функциональная модель методики формирования ФОС развивает идеи,

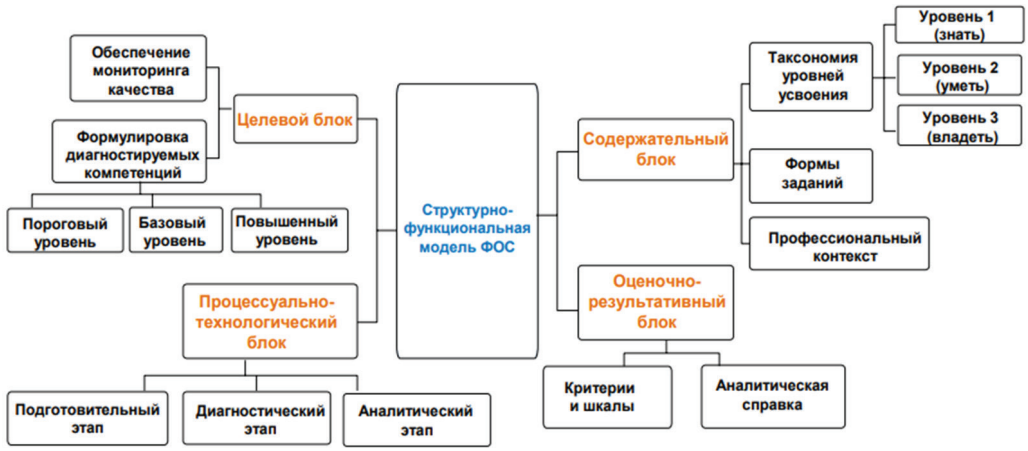



*Рис. 1 / Fig. 1*

**Структурно-функциональная модель методики формирования фонда оценочных средств для диагностики остаточных знаний / A structural and functional model of the methodology for the formation of a fund of assessment tools for the diagnosis of residual knowledge**

Источник: данные автора.

заложенные в педагогической модели контроля остаточных знаний, предложенной В. В. Свиридовым с соавторами [13]. При этом, в отличие от обобщённой модели, предлагаемая нами разработка детализирует именно процедурно-технологический аспект, добавляя оценочно-результативный блок и наполняя содержательный блок конкретными типами заданий, ориентированных на профессиональный контекст МЧС России.

Целевой блок определяет стратегическую установку: обеспечение объективного мониторинга качества естественнонаучной подготовки курсантов через диагностику остаточных знаний для своевременной коррекции образовательного процесса. На этом этапе формулируются диагностируемые компетенции и уровни их сформированности (пороговый, базовый, повышенный).

Содержательный блок представляет собой ядро ФОС – это банк тестовых заданий, структурированный по модулям дисциплин «Химия» и «Материаловедение». Банк заданий формируется с учётом:

– таксономии уровней усвоения: задания на узнавание и воспроизведение (уровень 1), применение знаний в типовой ситуации (уровень 2), решение профессионально ориентированных задач (уровень 3);

– формы заданий: используются закрытые (множественный выбор, верно/неверно) и открытые (расчётные задачи, вопросы на установление соответствия) формы, что повышает валидность контроля;

– профессионального контекста: в задание интегрируются элементы будущей профессиональной деятельности курсанта вуза МЧС России (например, «Объясните выбор материала для элементов снаряжения пожарного, исходя из его свойств»).

Процессуально-технологический блок описывает алгоритм использования ФОС. Он включает три этапа:

– подготовительный: определение временного интервала для контроля (например, минимум через 6 месяцев после окончания курса), формирование вариантов тестовых работ из банка заданий с использованием алгоритма рандомизации [8];

– диагностический: проведение контрольного тестирования в унифицированных условиях;

– аналитический: сбор результатов, их статистическая обработка (определение среднего балла, процента выполнения по заданиям и уровням, анализ надёжности теста) и интерпретация.

Оценочно-результативный блок содержит критерии и шкалы для перевода полученных баллов в оценку уровня остаточных знаний. На основе полученных данных формируется аналитическая справка, которая служит основанием для принятия управленческих и методических решений (корректировка рабочих программ, внедрение факультативов, изменение методов преподавания).

Примеры заданий ФОС для оценки остаточных знаний по дисциплинам «Химия» и «Материаловедение», разработанные в соответствии с предлагаемой методикой и основанные на принципах профессиональной контекстности, уровневой дифференциации и критериальной объективности, представлены в таблицах 1 и 2.

Данные примеры наглядно иллюстрируют, как реализуются заявленные в работе принципы: от простого воспроизведения до решения комплексных задач в контексте будущей профессиональной деятельности курсантов вуза МЧС России.

Реализация предлагаемой методики осуществляется в три последовательные стадии. На проектировочной стадии проводится отбор содержания учебных дисциплин, подлежащих контролю, формулируются цели диагностики, разрабатываются спецификации тестов и создаётся первичный банк заданий в соответствии с принципами уровневой дифференциации и профессиональной контекстности. Содержательно-технологическая стадия включает экспертизу и валидацию разработанных заданий, их апробацию на ограниченной выборке курсантов, корректировку банка заданий и формирование итоговой версии ФОС. Как показывают исследования, предварительная апробация является необходимым условием обеспечения надёжности измерительного инструмента [10]. Диагностико-аналитическая стадия – это непосредственное применение ФОС в учебном процессе для проведения планового контроля остаточных знаний. Ключевой задачей здесь является не только фиксация результатов, но и их всесторонний анализ, позволяющий выявить темы, сложные для понимания, а также тенденции усвоения знаний. Эта стадия является важной составляющей частью методики, поскольку полученные результаты формируют обратную связь для совершенствования как методики формирования ФОС, так и всего образовательного процесса в целом [1].

Таким образом, предложенная методика представляет собой целостную систему, направленную на переход от эпизодического контроля к системной диагностике остаточных знаний, интегрированной в управление качеством подготовки будущих специалистов МЧС России.

## Заключение

Проведённое исследование было направлено на решение актуальной научно-методической проблемы – разработку и теоретическое обоснование методики формирования фонда оценочных средств для диагностики остаточных знаний курсантов вузов МЧС России по дисциплинам естественно-научного цикла. В ходе работы был выполнен комплексный анализ современных подходов к контролю остаточных знаний, что позволило выявить существующий дефицит целостных методик, ориентированных на специфику ведомственной подготовки в вузах силового профиля. В результате было уточнено содержание понятия «остаточные знания» применительно к контексту ведомственного вуза, разработана структурно-функциональная модель методики и описаны этапы её практической реализации.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации и углублении теоретических представлений о сущности и содержании остаточных знаний как интегративного показателя качества подго-

*Таблица 1/ Table 1*

**Примеры заданий ФОС для оценки остаточных знаний по дисциплине «Химия» у курсантов вуза МЧС России / Examples of tasks of the assessment fund for assessing residual knowledge in the discipline "Chemistry" among cadets of the University of the Ministry of EMERCOM of Russia**

Модуль «Химия»

| | |
|---|---|
| **Задание 1.** | **Уровень 1 (узнавание и воспроизведение)** |
| Формулировка: К предельным углеводородам (алканам) относится соединение с формулой:<br>а) C2H2 б) C6H6 в) C2H4 г) C512 | |
| Обоснование методики | Задание проверяет остаточное знание фундаментальных понятий органической химии – гомологического ряда алканов. Знание общей формулы алканов (CnH2n+2) является базовым для прогнозирования свойств горючих материалов |
| Критерий оценки | 1 балл за верный ответ |
| **Задание 2.** | **Уровень 2 (Применение знаний в типовой ситуации)** |
| Формулировка: Выберите верную последовательность мероприятий при горении металлического натрия: 1) применить воздушно-механическую пену; 2) осуществить тушение малыми порциями воды для охлаждения; 3) засыпать пламя сухим песком или хлоридом натрия;<br>4) накрыть очаг пожара асбестовым полотном:<br>а) 1, 2 б) 2, 3 в) 3, 4 г) 1, 4 | |
| Обоснование методики | Задание проверяет остаточные знания о специфических свойствах щелочных металлов (бурная реакция с водой) и способах их тушения, что является прямой профессиональной компетенцией сотрудника МЧС России. Задание требует не простого воспроизведения, а применения знания в стандартной для пожаротушения ситуации |
| Критерий оценки | 1 балл за верный ответ |
| **Задание 3.** | **Уровень 3 (решение профессионально ориентированных задач)** |
| Формулировка: При разведке в задымлённом помещении склада химических реактивов вы обнаружили прозрачную бесцветную жидкость в стеклянной таре без опознавательных знаков. Установлено, что её пары тяжелее воздуха и имеют резкий раздражающий запах. Медная проволока, внесённая в помещение, содержащее пары этого вещества, почернела. Предположите, какое вещество находится в ёмкости. К какому классу опасности по действию на человека относится это вещество? Каковы ваши первоочередные действия? | |
| Обоснование методики | Комплексное задание, моделирующее нестандартную профессиональную ситуацию. Требует интеграции знаний по химии (свойства галогенов, качественная реакция на хлор), умения выдвигать гипотезы (возможно, хлороводород) и принятия решений в условиях неполной информации в соответствии с руководящими документами МЧС России. Оценивает высший уровень остаточных знаний |
| Критерий оценки | Идентифицирован класс вещества/его свойства – 1 балл;<br>Указана корректно группа опасности – 1 балл;<br>Предложены адекватные первоочередные действия – 1 балл.<br>Итого – максимум 3 балла |

*Источник: данные автора.*

*Таблица 2/ Table 2*

**Примеры заданий ФОС для оценки остаточных знаний по дисциплине «Материаловедение» у курсантов вуза МЧС России / Examples of tasks of the assessment fund for assessing residual knowledge in the discipline "Materials Science" among cadets of the University of the Ministry of EMERCOM of Russia**

Модуль «Материаловедение»

| **Задание 1.** | **Уровень 1 (узнавание и воспроизведение)** |
|---|---|
| Формулировка: Способность материала сопротивляться проникновению в него более твёрдого тела называется<br>а) прочность б) твёрдость в) пластичность г) упругость | |
| Обоснование методики | Проверка знания базовых понятий о механических свойствах материалов, которые напрямую влияют на износостойкость и надёжность оборудования, используемого сотрудниками МЧС России |
| Критерий оценки | 1 балл за верный ответ |
| **Задание 2.** | **Уровень 2 (Применение знаний в типовой ситуации)** |
| Формулировка: Для изготовления баллона дыхательного аппарата со сжатым воздухом (АВС) нельзя использовать конструкционную сталь, так как:<br>а) она имеет низкую прочность;<br>б) она обладает высокой теплопроводностью;<br>в) она склонна к хрупкому разрушению при низких температурах и динамических нагрузках;<br>г) она обладает высокой плотностью. | |
| Обоснование методики | Задание имеет ярко выраженный профессиональный контекст. Оно проверяет понимание связи между свойствами материала и безопасности эксплуатации спасательного снаряжения |
| Критерий оценки | 1 балл за верный ответ |
| **Задание 3.** | **Уровень 3 (решение профессионально ориентированных задач)** |
| Формулировка: В ходе расследования причин обрушения конструкции производственного цеха после пожара было установлено, что несущие стальные колонны подверглись длительному нагреву при температуре около 600 $^0$С. Объясните, какие структурные изменения произошли в стали, и как эти изменения повлияли на её механические свойства? Какие мероприятия можно предложить для оценки состояния подобных конструкций? | |
| Обоснование методики | Задание требует комплексного применения знаний из материаловедения. Курсант должен вспомнить явление возврата и рекристаллизации, связь между структурой (величиной зерна) и свойствами (снижение прочности, текучесть), а также предложить практическое решение (визуальный осмотр на предмет побежалости, применение портативных твердомеров), что напрямую относится к профессиональным задачам специалиста МЧС России |
| Критерий оценки | Верно указаны структурные изменения – 1 балл;<br>Объяснено влияние на механические свойства – 1 балл;<br>Предложены адекватные методы оценки состояния конструкции – 1 балл.<br>Итого – максимум 3 балла |

*Источник: данные автора.*

товки; разработке и научном обосновании структурно-функциональной модели методики формирования фонда оценочных средств, вносящей вклад в теорию педагогического контроля и диагностики в высшей школе; раскрытии комплекса принципов, составляющих методологическую основу формирования диагностического инструментария.

Практическая ценность исследования состоит в том, что предложенная методика представляет чёткий, алгоритмизированный инструмент для преподавателей и методистов кафедр естественно-научного профиля вузов МЧС России. Разработанный подход позволяет перейти от эпизодических проверок к системному мониторингу остаточных знаний, результаты которого могут служить основой для принятия обоснованных управленческих и педагогических решений по корректировке рабочих программ, совершенствовании методик преподавания и повышению качества фундаментальной подготовки будущих специалистов МЧС России. Эффективная диагностика остаточных знаний может быть обеспечена за счёт реализации научно обоснованной методики, построенной на указанных принципах и реализуемой через предложенную модель, что подтверждает гипотезу нашего исследования. Перспективой дальнейших исследований является апробация и внедрение разработанной методики в образовательный процесс с последующей статистической обработкой и анализом полученных эмпирических данных, а также адаптация данного подхода к другим дисциплинам профессионального цикла.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ


1. Нестеров Ю. А., Куролап С. А., Баскакова А. Г. Организация диагностической работы по проверке остаточных знаний у студентов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: География. Геоэкология. 2022. № 2. С. 128–136. DOI: 10.17308/geo.2022.2/9319.
2. Бурцев А. С., Завьялов А. М. Разработка системы контроля остаточных знаний по основным компетенциям работников, связанных с обеспечением пожарной безопасности на транспорте // Проблемы безопасности российского общества. 2022. № 3(39). С. 21–25.
3. Булгаков О. М., Ладыга А. И. Контроль остаточных знаний в структуре образовательных технологий // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2022. № 1(55). С. 99–106.
4. Смоленцева Т. Е. Методология непрерывной оценки остаточных знаний обучающихся на примере потоковых дисциплин // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 3-3. С. 125–134. DOI: 10.37882/2223-2982.2025.3-3.30.
5. Григорьев Н. Ф., Онищук С. А. Контроль знаний по информатике в военных и гражданских вузах // Информатика и образование. 2023. Т. 38. № 2. С. 75–83. DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-2-75-83.
6. Kamenez N. V. Information technologies as a means of assessing the knowledge of students of the technical profile // Journal of Critical Reviews. 2020. Vol. 7. No. 1. P. 348–350. DOI: 10.31838/jcr.07.01.70.
7. Жуков И. А., Костюк Ю. Л. Расширенный алгоритм контроля знаний для модели представления многовариантных заданий // Вестник Томского государственного университета. Управление, вычислительная техника и информатика. 2021. № 57. С. 101–109. DOI: 10.17223/19988605/57/11.
8. Жуков И. А., Костюк Ю. Л. Система контроля знаний и практических навыков по программированию // Информатика и образование. 2023. Т. 38. № 2. С. 66–74. DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-2-66-74.
9. Ермишина Е. Ю., Катаева Н. Н., Медведева О. М. Анализ различных методических подходов к организации итогового контроля по химии для студентов медицинского университета в ходе реализации ФГОС-3 // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2022. Т. 13. № 3(47). С. 85–96. DOI: 10.33029/2220-8453-2022-13-3-85-95.
10. Мурсенкова И. В. Лубенченко О. И., Лапицкий К. М. Разработка тестов для проверки остаточных знаний по общему курсу физики у студентов НИУ МЭИ // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2024. Т. 22. № 4. С. 103–121. DOI: 10.55959/LPEJ-24-28.
11. Бородина Е. А. Оценка готовности будущих инженеров технического вуза к освоению дисциплин общепрофессионального цикла // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-пе-

дагогического университета. 2023. № 2 (174). С. 43–55. DOI: 10.25588/CSPU.2023.174.2.003.
12. Пузиков Д. В., Позднякова И. Р. Сопоставление эффективности различных видов очно-заочного обучения в вузах на основе педагогических измерений остаточных знаний // Современное педагогическое образование. 2024. № 5. С. 333–338. EDN JVYXEC.
13. Свиридов В. В., Чудинский Р. М., Кочукова М. В. Педагогическая модель контроля остаточных знаний студентов по естественнонаучным дисциплинам // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 1. С. 31. DOI: 10.17513/spno.30524.

**REFERENCES**

1. Nesterov, Yu. A., Kurolap, S. A. and Baskakova, A. G. (2022). Organization of diagnostic work to check students' residual knowledge. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Geography. Geoecology,* no. 2, pp. 128–136. DOI: 10.17308/geo.2022.2/9319. (In Russ.)
2. Burtsev, A. S. and Zavyalov, A. M. (2022). Development of a system for monitoring residual knowledge on the core competencies of employees related to fire safety in transport. *Safety problems of the Russian society*, no. 3(39), pp. 21–25. (In Russ.)
3. Bulgakov, O. M. and Ladyga, A. I. (2022). Control of residual knowledge in the structure of educational technologies. *Bulletin of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.*, no. 1(55), pp. 99–106. (In Russ.)
4. Smolentseva, T. E. (2025). Methodology of continuous assessment of students' residual knowledge on the example of flow disciplines. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities,* no. 3-3, pp. 125–134. DOI: 10.37882/2223-2982.2025.3-3.30. (In Russ.)
5. Grigoriev, N. F. and Onishchuk, S. A. (2023). Control of knowledge in computer science in military and civilian universities. *Informatics and Education,* vol. 38, no. 2, pp. 75–83. DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-2-75-83. (In Russ.)
6. Kamenez, N. V. (2020). Information technologies as a means of assessing the knowledge of students of the technical profile. *Journal of Critical Reviews,* vol. 7, no. 1, 348–350. DOI: 10.31838/jcr.07.01.70.
7. Zhukov, I. A. and Kostyuk, Yu. L. (2021). Advanced knowledge control algorithm for the representation model of multivariate tasks. *Bulletin of Tomsk State University. Management, Computer Engineering and Computer Science*, no. 57, pp. 101–109. DOI: 10.17223/19988605/57/11. (In Russ.)
8. Zhukov, I. A. and Kostyuk, Yu. L. (2023). System of control of knowledge and practical skills in programming. *Informatics and Education*. vol. 38, no. 2, pp. 66–74. DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-2-66-74. (In Russ.)
9. Ermishina, E. Yu., Kataeva, N. N. and Medvedeva, O. M. (2022). Analysis of various methodological approaches to the organization of final chemistry control for medical university students during the implementation of FGOS-3. *Medical Education and Professional Development*, vol. 13, no. 3(47)., pp. 85–96. DOI: 10.33029/2220-8453-2022-13-3-85-95. (In Russ.)
10. Mursenkova, I. V., Lubenchenko, O. I. and Lapitsky, K. M. (2024). Development of tests for checking the residual knowledge of the general physics course among students of the National Research University of Moscow. *Bulletin of the Moscow University. Series 20: Teacher Education*, vol. 22, no. 4, pp. 103–121. DOI: 10.55959/LPEJ-24-28. (In Russ.)
11. Borodina, E. A. (2023). Assessment of the readiness of future engineers of a technical university to master the disciplines of a general professional cycle. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, no. 2 (174), pp. 43–55. DOI: 10.25588/CSPU.2023.174.2.003. (In Russ.)
12. Puzikov, D. V. and Pozdnyakova, I. R. (2024). Comparison of the effectiveness of various types of full-time and part-time education in universities based on pedagogical measurements of residual knowledge. *Modern Pedagogical Education*, no. 5, pp. 333–338. (In Russ.)
13. Sviridov, V. V., Chudinsky, R. M. and Kochukova, M. V. (2021). Pedagogical model of control of students' residual knowledge in natural science disciplines. *Modern Problems of Science and Education*, no. 1, p. 31. DOI: 10.17513/spno.30524. (In Russ.)

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:**

*Шарифуллина Лилия Ринатовна* – кандидат химических наук, доцент, заведующий кафедрой химии и материаловедения ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России», Химки Московской области

*Залозная Наталия Геннадьевна* – старший преподаватель кафедры химии и материаловедения ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России», Химки Московской области

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

*Lilia R. Sharifullina* – Candidate of chemical sciences, Associate prof., Head of the Department of Chemistry and Materials Science, Civil Defence Academy EMERCOM of Russia, Khimki, Moscow Region

*Natalia G. Zaloznaya* – Senior lecturer at the Department of Chemistry and Materials Science Civil Defence Academy EMERCOM of Russia, Khimki, Moscow Region

**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: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-37-45

# ШКОЛА И ПОКОЛЕНИЕ Z: ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЗНАНИЙ И ИНФОРМАЦИИ В НОВОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

*Мясоутов О. В.* [1] ✉, *Казанова Т. И.* [2]

[1] *Сибирский институт бизнеса, управления и психологии; Красноярская школа № 11; Средняя общеобразовательная школа №1 0 им. Ю.А. Овчинникова, Красноярск, Российская Федерация*
[2] *Средняя общеобразовательная школа № 10 им. Ю.А. Овчинникова, Красноярск, Российская Федерация*
[1] ✉ *polius@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3314-5316*
[2] *school10_krs@mail.ru*

*Статья поступила в редакцию 25.12.2025*
*Одобрена после рецензирования 12.01.2026*
*Принята к публикации 17.02.2026*

***Аннотация.*** Статья посвящена изучению особенностей восприятия школьных знаний и процесса обучения современными школьниками, принадлежащими к поколению Z – первому поколению, выросшему в эпоху цифровых технологий и Интернета. Исследование проводилось на основе качественного социологического метода – фокус-группы с участием старшеклассников города Красноярска. Авторы рассматривают различные факторы, влияющие на восприятие подростковой культурой школьных знаний и Интернет-информации. В условиях новой технологической реальности уточняется актуальность осмысления школьниками информации как основного тренда современного образования и его противопоставление мышлению как самостоятельному процессу критического освоения действительности. Утверждается, что различие в рамках дихотомии «знание – информация» в отношении школы и Интернета играет существенную роль в обосновании задач и функций образовательного процесса в современной школе, которая имеет дело с совершенно новым по своим социокультурным характеристикам поколением.

***Ключевые слова:*** подростковая культура, культура школьников, школьное знание, поколение Z, новая технологическая реальность.

***Для цитирования****:* Мясоутов О. В., Казанова Т. И. Школа и поколение Z: особенности восприятия знаний и информации в новой технологической реальности // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.37–45. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-37-45

Original article

# SCHOOL AND GENERATION Z: CHARACTERISTICS OF PERCEPTION OF KNOWLEDGE AND INFORMATION IN THE NEW TECHNOLOGICAL REALITY

*O. Myasoutov* [1] ✉, *T. Kazanova* [2]

[1] *Siberian Institute of Business, Management and Psychology; Krasnoyarsk School № 11, Secondary School № 10 named after Yu.A. Ovchinnikov, Krasnoyarsk, Russian Federation*
[2] *Secondary School № 10 named after Yu.A. Ovchinnikov, Krasnoyarsk, Russian Federation*

© CC BY Мясоутов О. В., Казанова Т. И., 2026.

[1] ✉ polius@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3314-5316
[2] school10_krs@mail.ru

*The article was submitted on 25.12.2025*
*Approved after review on 12.01.2026*
*Accepted for publication on 17.02.2026*

***Abstract.*** The article is devoted to the study of the peculiarities of perception of school knowledge by modern schoolchildren belonging to generation Z, the first generation who grew up in the era of digital technologies and the Internet. The study was conducted on the basis of a qualitative sociological method – a focus group with the participation of high school students from the city of Krasnoyarsk. The authors consider various factors influencing the perception of school knowledge and Internet information by adolescent culture. In the context of the new technological reality, the relevance of schoolchildren's understanding of information as the main trend of modern education and its opposition to thinking as an independent process of critical assimilation of reality is being clarified. It is argued that the difference in the framework of the "knowledge – information" dichotomy in relation to school and the Internet plays an essential role in substantiating the tasks and functions of the educational process in a modern school, which is dealing with a completely new generation in its socio-cultural characteristics.

***Keywords:*** youth culture, school culture, school knowledge, generation Z, new technological reality.

***For citation:*** : Mysoutov, O. V. and Kazanova, T. I. (2026). School and generation Z: characteristics of perception of knowledge and information in the new technological reality. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 37–45 (in Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-37-45

## Введение

Дискуссии в российском обществе по поводу школьного образования всегда остаются интенсивными, однако в основном они носят публицистический, а не научно-актуальный характер. И.В. Кирия в статье «Российская реформа образования в культуре популизма российской медиасферы» делает справедливый вывод о поверхностности как основном фиксируемом качестве общественной дискуссии по этой важнейшей теме, ведь речь идёт о сведении серьёзного обсуждения и реального диалога лишь к восхвалению национальных достижений и критике коммерциализации образования [1].

Вместе с тем в последние десятилетия было немало научных исследований, которые могут послужить отправной точкой формирования новых подходов в системе российского образования. Прежде всего, это труды по визуальному мышлению и клиповому сознанию, на изучении которых отечественная наука сосредоточилась в 2010–2020-х гг. Поскольку образование – это всегда образование какого-то поколения, то невозможно игнорировать трансформацию способов восприятия реальности этим поколением. Об особенностях культуры поколения Z как первого поколения, выросшего в эпоху цифровых технологий и Интернета, чей образ жизни и система ценностей существенно отличаются от предыдущих поколений, что, в свою очередь, оказывает значительное влияние на процесс усвоения школьного материала, организацию учебного процесса и педагогическое взаимодействие, авторы статьи писали в некоторых своих предыдущих публикациях на страницах журнала ([2, 3]). О клиповом восприятии мира современными старшеклассниками и об образовательных практиках в новую эпоху писали и многие другие учёные, в частности М.В. Воробьева и Т.В. Яровова, которые выделяют одно из главных качеств данного поколения: адаптацию 16–18 летних к существованию в особой реальности – в виртуальном мире, а следовательно – подверженность их социализации зна-

чительному влиянию этого мира. Отметим важный вывод авторов о том, что фактор виртуальной реальности переводит школу в шкале координат старшеклассников из среды общения в среду обитания и сдвигает её на второе место (после Интернета) в системе знаниевых авторитетов [4].

У процесса технологизации жизни и образования есть и другая важная сторона, представляемая, в частности, А.А. Проскуриной, приходящей к выводу, что у наших детей уже длительное время формируется функциональное отношение к собственному социуму, на базе которого – при отсутствии навыков самостоятельной деятельности и реального взаимодействия с социумом как целым – невозможно развить деятельное отношение к обществу. Отсюда результаты воспитания всегда неожиданны, а субъектность поколения формируется стихийно, в зависимости от того, с какими общностями молодой человек устанавливает целостные отношения (или их иллюзию). Таким образом, автором отмечается необходимость формирования особой, субъектной идентичности, связанной с деятельностью как способом развития личности, причём деятельностью для общей социальной реальности [5]. Из этого тезиса проистекает важный вывод о существенной неопределённости проекта будущего у поколения Z. Определённость будущего формируется именно в контексте целостных отношений с обществом (его значимыми субъектами). Явный же дефицит таких отношений не только «атомизирует» бытие индивида в среде других, но и существенно ограничивает его бытие отдельными локациями («здесь и сейчас», «желаемое настоящее») без понимания траектории оптимального движения к целям и эффективных способов деятельности.

Как же преобразовать школу, чтобы восполнить её технологические «дефициты» и сформировать «деятельностную» личность в контексте общества? А главное – как стимулировать у детей желание учиться? Поиск ответов на эти вопросы заставляет исследователей обращаться к прошлому – к самым «экспериментальным» и авторским страницам истории отечественного образования. Стараясь составить целостную картину современной российской школы, О.Ю. Васильева, В.С. Басюк, С.В. Иванова в обзоре «Современная российская школа: этапы становления (1980-е – 2020-е гг.)» специально останавливаются на появлении в 1985-1987 гг. «новой педагогической идеологии», которая была ознаменована своеобразным манифестом в «Учительской газете» 18 октября 1986 г. «Педагогика сотрудничества» (отчёт о встрече учителей-экспериментаторов) [6]. «Инновационная волна» в школе 1990-х – «липецкий опыт», исследовательские методы обучения, идеи «педагогики сотрудничества» – по-прежнему высоко оцениваются современными авторами, как и все то, что помогало трансформировать «школоцентризм» в детской жизни, превратив школу из «камеры хранения детей» в институт реального развития личности [7].

На наш взгляд, чтобы продуктивно мыслить о настоящем современной российской школы, недостаточно сосредоточиться лишь на позитивных сторонах отечественной (в частности, советской) образовательной модели: следует углубиться в мировую историю образования и её давно сложившиеся традиции и парадоксы. В связи с этим особый интерес вызывает историко-философское исследование Л.Т. Ретюнских «Образование как Просвещение, или Как научить человека пользоваться собственным умом?» [8], в котором рассматривается две модели образования – информационная и исследовательская. Исследовательская модель предполагает взгляд на образование как на Просвещение, когда учитель – это помощник учащегося в овладении новыми навыками мышления. Эта модель локально использовалась и используется в образовательной подготовке одарённых детей, мотивированных уже самим своим талантом и способом восприятия мира. Однако в общеобразовательной школе разных эпох всегда преобладала информационная модель – с кумулятивным накоплением

знания, где учитель – это носитель информации. Именно такая традиция привела к тому, что в современной школе мышление, по мнению вышеназванных исследователей, уступило место знанию. Это противоречие обнажилось особенно остро сегодня, когда легкодоступность информации (посредством Интернета) во многом обесценила знаниевую стратегию образования.

### Методы исследования

Предлагаемое исследование особенностей восприятия школьного знания в культуре поколения Z базируется на комплексном анализе с преобладанием социокультурного и семиотического методов и использования частных социологических методик. Срез был получен путём качественного социологического исследования с использованием метода фокус-групп в марте 2025 года в рамках репрезентативной группы: 20 учащихся (от 15 до 17 лет) общеобразовательных школ Красноярска, отобранных методом случайной выборки.

Цель проведения фокус-группы – выслушать участников и собрать информацию об их взглядах и представлениях, связанных с проблематикой нашего исследования. Содержание дискуссии и обсуждений в фокус-группе помогло понять, как её участники относятся к проблемным вопросам. Для авторов настоящей статьи важно было создать в фокус-группе пространство свободного общения, которое дало бы возможность участникам делиться мыслями и высказывать свою точку зрения по таким сложным и нередко эмоциональным вопросам. Авторы использовали метод групповой дискуссии, в ходе которой все желающие могли по очереди и кратко изложить своё мнение.

### Результаты

Отметим, что тема обсуждения образовательного процесса не вызвала у старшеклассников никакого смущения или растерянности. Они были готовы к диалогу и создавалось впечатление, что их «экспертная» позиция уже заранее сформирована. Интересно, что самоощущение «экспертности» у подростков касается многих тем: не только новой технологической реальности, современной моды или музыкальных трендов, но и культуры потребления информации в целом и связанной с ней их ежедневной деятельности – образовательного процесса. «Экспертная позиция» школьников в области потребления информации значительно укрепилась в процессе эволюции традиционной ценности школьного «знания» под влиянием Интернет-контента как безграничного источника сведений о мире.

Итак, перед нами оказались «собеседники на равных» – подростки с самоощущением экспертности и с небезусловным желанием «учиться и воспитываться». Они выражают готовность к тому и другому, но, как показало обсуждение, выдвигают для этого некоторые условия. Именно эти условия и их рефлексия самими школьниками составляют для нас предметный интерес, выступая основным фокусом данного исследования.

Начнём с очевидного противоречия. Большинство исследователей сходятся во мнении, что основными характеристиками поколения Z являются все большая эмоциональность и реактивность как важнейшие качества клипового сознания и визуального мышления [9]. Образовательный же «идеал» современности движется к рационально-рассудочной метафоре «мегааккумулятора знания» и «суперпрофессионала». К «расчеловечиванию» процесса образования приводит его трактовка исключительно как поиска и доставки сведений в определённой области знаний. Как ощущает себя поколение Z в контексте этого подхода, маркирует ли «среду своего обитания» эмоционально, мы и попытались уточнить в самом начале эмпирического исследования через описание старшеклассниками их эмоциональных состояний и оценок образовательного процесса.

«Что для Вас значит «скучно учиться»? Это то же самое, что «трудно учиться» или что-то другое?» – на эти вопросы основными ответами были: «*Скучно учиться – это*

*значит без энтузиазма»; «Скучно учиться – учиться для оценок»; «Без мотивации»; «Скучно учиться – это когда ровно по программе»; «Скучно учиться и трудно учиться – это не одно и то же, главное различие в подаче информации, можно трудный предмет подать очень интересно»*. Заметим, что спровоцированный смысловой посыл «скучно – значит трудно?» школьников не отвлёк. Они быстро справились с задачей разграничения понятий «скучно» и «трудно»: никто из них не обсуждал их как синонимы, их различие всем оказалось вполне очевидным. Можно смело утверждать: трудные задачи и даже их множественность не пугают юное поколение. Скука для старшеклассников связана 1) с отсутствием мотивации; 2) формализмом («для оценок», «по программе»); 3) деятельностью без положительных эмоций.

Уравнивание понятий «по программе» и «скучно» подтверждает, что старшеклассники воспринимают школьное знание, во-первых, как устаревшее, прежде всего в свете слабого применения технологий в школе, в отличие от технологий во внешкольной жизни учеников, о чём справедливо пишут Е.А. Московцева и Е.Ю. Иволгина в статье «Проблема школьного образования России» [10]; во-вторых, как нам представляется, школьное знание, не просто традиционное и оформленное, а буквально «спрессованное» предыдущими поколениями, десятилетиями перетекающее из старых учебников в новые – оно, по определению, не может казаться поколению Z «нескучным», поскольку лежит «за пределами» поколенческого комплекса их наглядных образов и не имеет, как им кажется, отношения к их индивидуальной жизни и актуальной реальности «здесь и сейчас»; в-третьих, в этой логике школьное знание не воспринимается подростками как возможный способ достижения их проекта будущего (то есть образа-картинки, который по законам клипового сознания в готовом виде есть у каждого: *«закончу школу – буду жить в своей квартире, отдельно от родителей»; «после школы начну много зарабатывать»; «хотел бы открыть что-то крутое, какие-то сверхновые материалы»; «стану известным блогером – они популярные и богатые»* и др.). Школьное знание при этом зачастую не связано ни с этим образом будущего, ни тем более с путями его достижения. Как уже говорилось, в силу «недеятельностной» социализации поколения Z, представление о способах достижения цели в принципе не фигурирует в качестве элемента его картины мира. В этом смысле хорошая оценка сама по себе для данного поколения не является основной мотивацией, потому что: 1) изменилась сама система образования – общего и высшего; 2) оценки «знания» (даже четвертные и годовые) часто серьёзно «расходятся» с успешностью сдачи ОГЭ и ЕГЭ; 3) максимальная неопределённость проекта будущего у поколения Z оказалась сопряжена с внедеятельностными подходами к достижению желаемого (это либо упование на стороннюю помощь (родителей, знакомых и пр.), либо просто «виртуальные» мечты).

Если «школьное знание» не нужно для проекта будущего подростков (с их точки зрения), то в какой ситуации подростки готовы с ним «мириться» и эффективно осваивать? Для выяснения этого мы предложили респондентам обсуждение темы «Идеальный урок». Ответы на вопрос «Как должен пройти урок, чтобы Вы сказали: «Сегодня на уроке мне было интересно»?» сконцентрировались вокруг трёх смысловых центров: 1) коммуникативно-психологического: *«Интересно – это когда все участвуют и все понимают»; «Когда идёт обсуждение, например, как на литературе»;* 2) личностно-мотивационного: *«Главное – личная мотивация: если мне не нравится предмет, то мне не будет интересно, а если предмет один из моих любимых, то мне всегда интересно»;* 3) фактора организации среды: *«Побольше комфорта, разнообразия; «Были бы кабинеты-музеи, но это дорого, а было бы классно»; «Нужно больше инвентаря, а то мы, например, проходим микроскопы без микроскопов»*.

Заметим, что коммуникативно-поколенческий аспект (собственно общение)

занимает тем не менее не главное место. При ответах на вопросы «Нравятся ли Вам командные форматы обучения? Если да, то чем именно?» оказалось, что принятие таких форматов сильно зависит от ситуации: «*Смотря, что мы делаем в команде и какой состав команды*»; «*В командной работе, прежде всего, нравится коммуникация и совместная работа*»; «*Зависит от задания*». Единственный пункт, по которому не было расхождений – это понятие «интерес». Помимо личной заинтересованности и мотивации (интереса) в том или ином предметном знании, а также информационно и деятельностно наполненной (интересной) образовательной среды, школьникам, как мы видим, очень важна постоянная включенность в процесс («участие и понимание»), то есть важно поддерживать интерес, например, индивидуальными занятиями или занятиями в малых группах (*«С удовольствием работали в групповых проектах: обзоры книг по литературе, дебаты по истории»*).

Ключевая роль интереса подчёркивается и прямыми высказываниями респондентов. При этом отметим, что понятие «интерес» многосоставно: это не только установка на повышенное внимание, это ещё и переживание, сопровождающееся эмоциональным возбуждением, первичным любопытством, душевным подъёмом от контакта с интересным и удовольствием от собственных открытий.

Каким должно быть школьное знание в идеале? Отметим наличие интереса учеников к нему: «*Если бы я был учителем, то главным была бы подача информации с интересом*»; «*Интересная информация – интересно поданная*»; «*Главное, чтобы дети вышли с урока окрылёнными*»; «*Первый урок важен – он всегда задаёт атмосферу дня*».

К стереотипам старшего поколения относится положение о том, что современным подросткам интересно исключительно в мире гаджетов: они полностью эмоционально погружаются в новую технологическую реальность. Как показало исследование, всё не так однозначно. В ответах на ключевой в этом плане вопрос «Что Вам больше всего нравится в интернет-играх по сравнению с другими видами деятельности (например, учёбой)?» смысловой блок ответов «*погружение в иной мир, виртуальный*» занял только второе место, уступив первенство ответу – «*свобода действий*». На вопрос о том, можно ли использовать такие игры на занятиях, при схожести ответа («вряд ли») мнения участников обсуждения разделились примерно поровну: 1) «*Скорее только для поиска информации*», 2) «*Потому что нет подходящих игр для уроков*». Как видим, старшеклассники в этом вопросе вполне рациональны и даже не поддаются соблазну пофантазировать о возможных «технологических прорывах» в образовании. А на совсем прямые вопросы «Хотели бы Вы обучаться с помощью «виртуальной реальности»? Чему именно из школьных предметов можно обучаться таким образом?», они опять ответили неоднозначно. Мнения разделились примерно поровну. В финале обсуждения этой темы был принят следующий «консенсус»: «*Виртуальную реальность можно добавлять в сложные предметы, например, в физику или математику*»; «*В гуманитарные предметы её лучше не добавлять, в них лучше размышлять и обсуждать, но в историю можно, чтобы, например, реконструировать какое-то историческое пространство*».

Тот самый «консенсус», как мы видим, связан с рефлексией основного содержания предметов и целесообразности применения к тому или иному предмету (теме) цифровых инструментов в образовании. Согласимся, что это серьёзное обсуждение довольно далеко от демонстрации всеобщей «интернет-зависимости» и показывает достаточно высокий уровень рациональности при размышлении над проблемой.

Отметим, что сами школьники так рефлексируют бытующее в обществе мнение о них: «*Это стереотип, в играх зависают только какие-нибудь интроверты, которые и так мало общаются*»; «*Главное – соблюдать баланс между играми и общением*». Учащиеся вполне рационально

предлагают использовать виртуальную реальность в основном для упрощения понимания «*сложного знания*» (физика, математика), «*наглядной реконструкции знания*» (история) – и не использовать там, где «*надо размышлять и обсуждать, а виртуальная реальность только отвлекает*» (литература, гуманитарные предметы вообще). Эмоционально окрашенное знание – это ещё и заинтересованный диалог с учителем или коллективное исследование с условием активизации включённости обучающегося индивида в эти процессы.

Какие именно виды учебных работ школьники предпочитают, а какие – отторгают? В следующем блоке обсуждения «Что больше всего Вы любите/не любите делать на уроках?» в аудитории массово прозвучали следующие ответы: «*Не люблю самостоятельные работы, контрольные*»; «*Не нравится чисто теоретическая работа*»; «*Много писать не люблю*»; «*Люблю устные задания*», «*Контурные карты – это ужасно*», «*Люблю общаться*»; «*Люблю разбираться в теме*». С нелюбовью к письменным работам довольно-таки понятно: большинство ребят поколения Z, которые давно на «ты» с курсором и клавиатурой, автоматизированным подбором слов для текста и такой же проверкой их грамотности, с большим нежеланием оперирует шариковой ручкой. Другие же ответы, детализированные в обсуждениях, указывают, прежде всего, на то, что этому поколению, как правило, нравится учиться в диалоге, разбирая заинтересовавшие его аспекты и парадоксы темы.

Отметим, что, безусловно, ими ценится творческая деятельность: так, как они её понимают. А именно: им неинтересно соблюдение в процессе «творения» законов определённого вида творчества.

Для того чтобы лучше определить соотношение понятий «свобода/творчество», мы детально обсудили со старшеклассниками смысловой комплекс «свобода виртуальной реальности». В контексте обсуждения появился синонимический ряд – «власть», «выбор», «возможность», «как будто реальность», «всевозможность». Да, следует отметить зыбкость границы между реальным и виртуальным миром. Не будем отрицать: с одной стороны, эта зыбкость несёт в себе серьёзный риск «виртуальной зависимости», при этом с другой – она же создаёт необыкновенную лёгкость перенесения любых явлений из виртуальной в реальную жизнь, что сообщает новые смыслы словоупотреблению понятия «творчество» и его производных. Старшеклассники, конечно, не относят к творческим видам урочной деятельности самостоятельные и контрольные работы, а также технические процессы «писанины» и «усвоения теории» (в виде технического запоминания).

Иным в культуре поколения Z является и наглядный образ практики. При том, что в старшей школе, особенно в профильных классах, много практикумов и тренировочных задач по предметам, в обиходе под «практикой» и её важностью школьники понимают решение каких-то актуальных проблем или получение конкретных жизненных навыков: «*Научите нас быть самозанятыми*»; «*Умение работать руками*»; «*Информационная безопасность – это важно и нужно*»; «*Ещё психология… это важно*». На вопрос «Какие обучающие форматы Вам нравятся?» основные ответы были такими: «*Нравятся мастер-классы, потому что там практика*»; «*Нравятся какие-нибудь курсы, в них последовательность и плюс во многом самостоятельность, самообразование, свобода выбора*».

При этом школьники вполне готовы к межпоколенческой и межкультурной коммуникации. На завершающий вопрос «Какие недостатки Вы готовы простить учителям?» они дали единодушный ответ: «*Учителя – такие же люди, всё можно простить*», а среди достоинств учителей назвали следующие: «*У учителя должна быть, прежде всего, открытость к диалогу*»; «*Творческий подход ко всему*»; «*Доброжелательность – это важно*»; «*Если ко всему названному добавить выдержанность и профессионализм, то это и есть идеальный учитель*».

## Заключение

Таким образом, нам представляется, что упор в школьном знании на исследовательские практики, диалог с учителем, цифровое сопровождение, решение практически ценных для подростков проблем и различного рода «эмоционально-мыслительные маршруты интересного» [9] продуктивен для актуализации школьного знания, поскольку вписывается в складывающуюся культуру информационного потребления, развивающуюся с учётом дефицита деятельностно ориентированных подходов в современной педагогике.

В культуре потребления информации у старшеклассников сформировалась явная нелюбовь к контролю и «обязаловке», выражающаяся в порой прямом отторжении «заучивания» теории, рациональном выборе инструментария обучения, осознанном стремлении мыслить, обсуждать и разбираться, предпочитая свободное общение и действия. Причём наиболее свободной для подростковой культуры эта деятельность проявляется именно в новой технологической реальности. Таким образом, новая технологическая реальность становится пространством максимальной свободы самовыражения и взаимодействия для современного поколения учащихся.

В свете результатов исследования перед нами как исследователями актуализируется задача использования в отношении современной школы теоретико-методологической концепции «культурной сцены», позволяющей при анализе проблем школьного образования и воспитания учитывать не только традиционную средовую составляющую учебно-воспитательного процесса, но и поколенческие идентичности в контексте школьного пространства и реакции школьных сообществ.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ


1. Кирия И.В. Российская реформа образования в культуре популизма российской медиасреды // Вопросы образования. 2020. № 4. С. 288–311.
2. Мясоутов О.В., Казанова Т.И., Приходько И.Н. Культура современных школьников: жизненные тренды подрастающего поколения // Человек и образование. 2021. Вып. 4 (69). С. 61–70.
3. Мясоутов О.В., Казанова Т.И., Приходько И.Н. Социокультурный профиль российских выпускников: этика межпоколенческих отношений // Человек и образование. 2023. № 4 (77). С. 44–53.
4. Воробьёва М.В., Яровова Т.В. Молодёжная субкультура и поколение Z // Педагогическое образование и наука. 2021. № 1. С. 90–96.
5. Проскурина А.А. Какую идентичность формирует современная российская школа // Социальные явления. 2020. Т. 10. № 1. С. 27–37.
6. Васильева О.Ю., Басюк В.С., Иванова С.В. Современная российская школа: этапы становления (1980-2020-е гг.) // Ценности и смыслы. 2024. № 2 (90). С. 6–45.
7. Лебедев О.Е. Образовательная политика в 1990-е годы: результаты и уроки // Власть. 2024. Т. 32. № 3. С. 265–277.
8. Ретюнских Л.Т. Образование как Просвещение, или Как научить человека пользоваться собственным умом? // Философия образования. 2023. Т. 23. № 1. С. 111–134.
9. Карлова О.А. «Эмоционально-мыслительные маршруты интересного» как потенциал мотивации в вузовском образовании / Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Часть 2. Наука: опыт, проблемы, перспективы развития. Том 2 / Краснояр. гос. аграр. ун-т. Красноярск, 2023. С. 25–28.
10. Московцева Е.А., Иволгина Е.Ю. Проблема школьного образования России // Рефлексия. 2025. № 1. С. 11–14.


## REFERENCES


1. Kiria, I. V. (2020). Russian education reform in the culture of populism in the Russian media environment. *Education Issues,* no 4, pp. 288–311. (In Russ.)
2. Myasoutov, O. V., Kazanova, T. I. and Prikhodko, I. N. (2021). Culture of modern schoolchildren: life trends of the younger generation. *Man and Education,* no. 4 (69), pp. 61–70. (In Russ.)
3. Myasoutov O. V., Kazanova T. I. and Prikhodko I. N. (2023). Sociocultural profile of Russian graduates: ethics of intergenerational relations. *Man and Education*, no. 4 (77), pp. 44–53. (In Russ.)

4. Vorobyova, M. V. and Yarovova, T. V. (2021). Youth subculture and generation Z. *Pedagogical Education and Science,* no. 1, pp. 90–96. (In Russ.)
5. Proskurina, A. A. (2020). What kind of identity does a modern Russian school form. *Social Phenomena,* no. 1, pp. 27–37. (In Russ.)
6. Vasilyeva, O. Y., Basyuk, V. S. and Ivanova, S. V. (2024). Modern Russian school: stages of formation (1980-2020s). *Values and Meanings,* no. 2 (90), pp. 6–45. (In Russ.)
7. Lebedev, O. E. (2024). Educational policy in the 1990s: results and lessons. *Power,* no. 3, pp. 265–277. (in Russ.)
8. Retyunskikh, L. T. (2023). Education as Enlightenment, or How to teach a person to use their own mind? *Philosophy of Education*, no, 1, pp. 111–134. (In Russ.)
9. Karlova, O. A. (ed.) (2019). Emotional and mental routes of interesting things» as a potential motivation in higher education. *Science and education: experience, problems, development prospect*s. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Agrarian University, pp. 25-28. (In Russ.)
10. Moskovtseva, E. A. and Ivolgina, E. Y. (2025). The problem of Russian school education. *Reflection,* no. 1, pp. 11–14. (In Russ.)

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:**

*Мясоутов Олег Валерьевич* - кандидат культурологии, доцент кафедры общественных наук, АНО ВО «Сибирский институт бизнеса, управления и психологии»; учитель, КГБОУ «Красноярская школа № 11»; учитель, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10 с углублённым изучением отдельных предметов им. академика Ю.А. Овчинникова», Красноярск

*Казанова Татьяна Ивановна* - директор, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №10 с углублённым изучением отдельных предметов им. академика Ю.А. Овчинникова», Красноярск

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

*Oleg V. Myasoutov* – Candidate of cultural sciences, Associate prof., Department of Social Sciences, Siberian Institute of Business, Management, and Psychology; Teacher, Krasnoyarsk School № 11; Teacher, Secondary Comprehensive School № 10 named after Academician Yu. A. Ovchinnikov, Krasnoyarsk

*Tatyana I. Casanova* – Principal, Secondary Comprehensive School № 10 named after Academician Yu. A. Ovchinnikov, Krasnoyarsk

**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 371.13
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-46-55

## МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НЕПРЕРЫВНОСТИ

*Марон А. Е.* [1] ✉, *Сергиенко А. Ю.* [2] ✉

[1, 2] *Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация*
[1] ✉ *sofamaron@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1422-8028*
[2] ✉ *ayusergienko@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-1865-8217*

*Статья поступила в редакцию 18.01.2026*
*Одобрена после рецензирования 02.02.2026*
*Принята к публикации 13.02.2026*

***Аннотация.*** В статье раскрыта общая логика проектирования модели развития профессионального мастерства педагога. Показано, что структурное построение модели подчинено реализации принципа непрерывности формирования профессионального мастерства, что предусматривает мотивацию слушателей к изучению актуальных проблем образования (аспект проблематизации), к деятельностному погружению и освоению избранной области познания и индивидуального развития (аспект погружения), к практической реализации потенциала развития слушателей курсов с выходом на индивидуальный результат – повышение профессионального мастерства педагога и управленца системы образования. Раскрыт потенциал совершенствования модели управления непрерывным образованием педагогов, что предусматривает наличие научно-технического сопровождения образовательной деятельности педагогов, апробацию и внедрение автоматизированной информационной системы сопровождения индивидуальных и командных маршрутов непрерывного образования педагогических и управленческих кадров.

***Ключевые слова:*** модель управления, профессиональное мастерство, научно-методическое сопровождение, дополнительное профессиональное образование, педагогические работники, управленческие кадры.

***Для цитирования:*** Марон А. Е., Сергиенко А. Ю. Модель развития профессионального мастерства педагога в условиях реализации принципа непрерывности // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.46–55. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-46-55

Original article

## MODEL OF DEVELOPMENT OF TEACHER PROFESSIONAL SKILLS WITHIN IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY

© CC BY Марон А. Е., Сергиенко А. Ю., 2026.

*A. Maron [1] ✉, A. Sergienko [2] ✉*

*[1, 2] Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation*

*[1] ✉ sofamaron@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1422-8028*

*[2] ✉ ayusergienko@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-1865-8217*

*The article was submitted on 18.01.2026*
*Approved after review on 02.02.2026*
*Accepted for publication on 13.02.2026*

***Abstract.*** The article presents the general logic of designing the model for development of professional skills of a teacher. It is shown that the structural construction of the model is subordinated to the implementation of the principle of continuity in the formation of professional expertise, which provides for the motivation of the participants to study current problems of education (aspect of problematization), to active immersion and mastering a chosen area of knowledge and individual development (immersion aspect), to the practical realization of the development potential of the course participants with a view to the individual result – improvement of professional skills of the teacher and manager of the education system. The article reveals the potential of improvement of the management model of continuous education of teachers, which provides for the availability of scientific and technical support of educational activities of teachers, testing and implementation of the automated information system to accompany individual and team routes of continuous education of pedagogical and managerial staff.

***Keywords:*** management model, professional expertise, scientific and methodological support, additional professional education, pedagogical workers, managerial personnel.

***For citation:*** Maron, A. E. and Sergienko, A. Yu. (2026). Model of development of teacher professional skills within implementation of the principle of continuity. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 46–55 (In Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-46-55

## Введение

В Распоряжении Минпросвещения Росссии[1] ставится задача создания единой федеральной системы (ЕФС) научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Для решения этой задачи координатор ЕФС – Государственный университет просвещения – определяет методологические подходы к деятельности региональных управленческих команд в плане обновления системы повышения квалификации кадров. Важной научно-методологической составляющей решения этой проблемы является создание многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства работников образования.

В статье сделана попытка раскрыть ведущие компоненты такой модели как совокупности идей, процессов и стратегий развития педагога в системе непрерывного образования.

В рассматриваемой модели развития профессионального мастерства аспект проблематизации ориентирован на освоение и практическую реализацию социального заказа на повышение квалификации педагога и на удовлетворение его собственных запросов в рамках выявленных дефицитов. Данный аспект предусматривает выбор методологических подходов и концептуальных оснований построения общей системы последипломного образования педагога. К таким подходам мы относим индивидуализацию, персонализа-

[1] Об утверждении концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: распоряжение Минпросвещения России от 16.12.2020 г. № Р-174. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/download/4425/

цию обучения, контекстное сопровождение учебно-познавательной деятельности субъекта образования, интеграционное согласование этапов непрерывного образования применительно к федеральному, региональному и муниципальному уровням сопровождения педагога.

Этап диагностики предусматривает разработку единого унифицированного комплекса диагностик (УКД) командных и личностных компетенций (федеральный уровень), участие в общественно-профессиональной экспертизе УКД (региональный и муниципальный уровни).

Этап погружения педагога носит образовательно-развивающий характер, содержит набор установочных лекций и практик применительно к выявленным запросам педагога, а также с учётом его развития в профессии.

В условиях направленности образовательной деятельности в повышении квалификации на персонализацию и удовлетворение личных потребностей педагогических кадров практическая составляющая занятий определяется спецификой контингента слушателей с учётом особенностей их развития на начальном этапе становления в профессии и на этапе профессиональной зрелости. Актуальным является адресное сопровождение педагогических работников до 35 лет и в первые три года работы. Среди мероприятий практического характера эффективным является проведение федерального конкурса «Учитель года», создание региональных и муниципальных сообществ «Молодой учитель» и «Молодой руководитель». В качестве субъектов реализации идеи дифференциации развития профмастерства педагогов выступают наставнические центры, центры «Точка роста», «IT-клуб», центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников. В связи с широтой выбора образовательных маршрутов со стороны как молодых, так и опытных педагогов, ставится задача привлечения широкой педагогической общественности (РАО, Корпоративный университет образования г. Москвы, АНО «Россия – страна возможностей», АНО «Центр знаний «Машук»», ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева», вузы и др.). Заметная роль в выборе реальных практик, их тематики и направленности отводится педагогам-исследователям, остро реагирующим на современные проблемы цифровизации образования, включение информационных и коммуникационных технологий и медиасредств в учебный процесс, что раскрывает как новые возможности развития педагога, так и новые возможности повышения качества образования в школе. В условиях модульной организации повышения квалификации педагогических кадров оправдана реализация в условиях муниципальных систем структурного, научного, методического, просветительского, здоровьесберегающего потенциала территорий, что соответствует специфике муниципального уровня управления сопровождением профессиональной деятельности педагога.

Рефлексивный аспект последипломного образования педагогических кадров многие авторы связывают с высшим уровнем развития профмастерства. Перед учителем постоянно ставится задача осуществить самоанализ тех новшеств, которые вводятся в учебный процесс, скорректировать технологии и методы воспитания и социализации детей в открытом обществе. Всё это предполагает не только внешнюю оценку деятельности педагога, учёт успешности учебных занятий нового типа, но и главным образом опытную проверку каждого этапа обучения, его роль в принятии новых идей со стороны учеников. Для опытных педагогов актуальной становится презентация своих достижений и обмен опытом в области публикационной активности, а также в организации опытно-экспериментальной работы.

Построение модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства (НППМ) педагогических и управленческих кадров предполагает наряду с инвариантной составляющей раскрытие вариативного компонента,

что подчёркивается нормативно-правовыми и законодательными решениями Правительства РФ о создании целостной системы профессионального роста педагога. И этот процесс основывается на современных научных позициях о наличии проблем многообразия как в части потребностей контингента обучаемых, так и в арсенале набора образовательных модулей повышения квалификации, существующих в реальной практике. Инновационная практика сопровождения педагога, значительные исследования в области непрерывного образования создают научную основу для построения новых моделей управления НППМ. К инновационным тенденциям реальной практики можно отнести разработки таких авторов, как Г.С. Костыко, Е.В. Балагина, Л.И. Уварова, И.В. Федосеева, Е.А. Солодкова, В.А. Безуевская, О.А. Ильясова, С.В. Сайгушкина, Н.В. Поликарпова, Е.Н. Жаркова, Н.Г. Калашникова, Л.В. Резинкина.

К числу стратегических направлений реформирования системы последипломного образования педагогов, как показывает анализ источников, можно отнести учёт в построении вариативных систем повышения квалификации теории и практики реализации идеи многообразия как педагогического феномена, характеризующего современное состояние объектов исследования.

### Менеджмент многообразия как ресурс построения вариативных систем

Группа исследователей Новгородской научной школы в монографии «Менеджмент многообразия» [1] отмечает методологическое и практическое значение тех вызовов, которые определяют возможности использования идеи многообразия в разных сферах образовательной деятельности, в том числе в системе повышения квалификации педагогов. Авторы раскрывают педагогические возможности реализации идеи «педагогики многообразия», применение её в реалиях современной практики. В методологическом аспекте многообразие можно рассматривать как актуальный механизм развития образовательных систем в современных условиях, как методологическую основу технологического прорыва и развития суверенитета страны. В личностно-педагогическом плане многообразие обеспечивает право на выбор собственного пути совершенствования, открывает возможность для самореализации. Многообразие образования предусматривает вариативность содержания обучения педагогов в системе дополнительного образования, а также каналов обучения и формирования компетенций в условиях формального, неформального и информального образования.

Отличительной особенностью учёта фактора многообразия является специфика состава обучающихся в системе повышения квалификации, что обусловлено следующими факторами:

– востребованностью в дополнительной специализации педагога в связи с введением в образовательный процесс новой учебной дисциплины. Для современной школы это обновлённый вариант предметов «Труд (технология)» и «Основы безопасности и защиты Родины»;

– реформированием системы образования, в частности профессиональной подготовки в системе СПО. Речь идёт об участии студентов колледжей и техникумов в конкурсном движении, о демонстрационном экзамене как новой форме аттестации и др.;

– переходом ряда кадров сферы производства в педагогическую деятельность в качестве воспитателей в кадетские корпуса, преподавателей технических дисциплин в СПО, специалистов по технике безопасности, что обуславливает необходимость их педагогической подготовки;

– актуализацией новых подходов к выбору систем и моделей обучения в условиях цифровизации образования, значительным переносом вектора образовательного процесса к самообучению в информационной среде. Новые функции педагога формируют его в качестве наставника, коуча, фасилитатора.

Проблема многообразия решается в системе развития педагогической профессии за счёт наличия этапов профессионального становления педагогов. Это касается молодого начинающего педагога (этап вхождения в профессию), педагога с опытом работы (этап формирования индивидуального стиля педагогической деятельности), педагога на этапе профессиональной зрелости. Сотрудниками Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского разработано содержание поддержки и сопровождения молодых педагогов на этапе вхождения в профессию [2]. К числу актуальных направлений работы с молодыми педагогами авторы относят: «обсуждение способов осуществления деятельности с учётом проблем и дефицитов, обозначенных молодым педагогом; обсуждение способов установления контактов, путей адаптации в профессиональной среде, поддержку в их реализации; положительную обратную связь от наставника; возможность активно перенимать опыт; рефлексию молодыми педагогами результативности своих профессиональных действий с позиции практико-ориентированного знания» [2, с. 83].

Заслуживает внимания реальная практика реализации вариативного компонента содержания повышения квалификации педагогов. Так, в Ленинградском областном институте развития образования (ЛОИРО) разработана модульная образовательная программа повышения квалификации руководителей образовательных учреждений [3]. Вариативный блок содержит комплекс модулей, ориентированных на усвоение вопросов, касающихся новых подходов к стратегическому и оперативному управлению образованием, и рассчитан на организацию самостоятельной деятельности по подготовке творческих и управленческих проектов. Авторы модульной организации повышения квалификации в вариативный блок включили следующие творческие проекты: 1) разработка модели школы как ресурсного центра; 2) менеджмент открытой образовательной среды школы; 3) социальное партнёрство как проблем инновационной школы; 4) подготовка менеджера инновационной школы; 5) сельская школа как социокультурный центр; 6) методика внешнего аудита внутришкольной системы обеспечения качества образования; 7) образовательная помощь родителям в условиях общественно-государственного управления; 8) педагогическая аналитика учебно-воспитательного процесса современной школы.

### От индивидуализации к персонализации повышения квалификации специалиста

Специалистами Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования была создана институциональная модель персонифицированного повышения квалификации работников образования [4]. Важным этапом разработки стало определение зон ответственности ключевых акторов процесса: педагога, работодателя, учреждения повышения квалификации, муниципального и регионального органов управления образованием. При этом обеспечение баланса интересов вертикального (от федерального до индивидуального уровня) и горизонтального (ученики, сообщества, родители) уровней является важной характеристикой персонифицированного повышения квалификации. Интересы всех заинтересованных сторон должны аккумулироваться в требованиях к результатам повышения квалификации, однако этот вопрос часто решается формально и редко реально учитывает интересы всех сторон. Поэтому зачастую образовательный маршрут педагога определяет либо его субъективная потребность, либо возможности конкретного учреждения, предлагающего услуги повышения квалификации. В Алтайском крае для решения этой проблемы используют технического задания на повышение квалификации, которое составляет руководитель школы. В нем прописаны конкретные образовательные результаты учителя с учётом особенностей школы, где он работает. Учитель, в свою очередь, несёт ответственность за успешное достижение этих результатов.

Модульность повышения квалификации является другой важной характеристикой модели. Здесь используются короткие гибкие программы, ориентированные на решение конкретных профессиональных задач или развитие конкретных компетенций. При аттестации, помимо тестов на предметные знания, портфолио и выпускного проекта обязательно используется самооценка педагогом своих результатов [4].

Сотрудниками Архангельского областного института открытого образования также разработана модель персонифицированного повышения квалификации работников образования, в которой сделана попытка одновременно учесть потребности и профессиональные дефициты педагога и запрос школы в соответствии со школьными проектами, в которых участвует педагог. Программы повышения квалификации строятся по модульному принципу, имеют инвариантную и вариативную части. Входная диагностика проводится для определения уровня профессиональной компетентности педагога и его профессиональных затруднений. Затем совместно с тьютором педагог проектирует свой индивидуальный учебный план, а также выбирает задания для практической самостоятельной работы. Педагог может выбирать ресурсы различных учреждений повышения квалификации. На завершающем этапе проводится рефлексия. Для организации повышения квалификации педагогов применяется автоматизированная система, используя которую педагог: проходит самодиагностику, выявляет свои профессиональные дефициты; подбирает по ключевым словам актуальные программы повышения квалификации; составляет индивидуальный образовательный маршрут совместно с тьютором [5].

## Потенциал развития профессионального мастерства педагогических кадров: экспериментальное обоснование

На базе Государственного университета просвещения был проведён педагогический эксперимент в рамках курса повышения квалификации, в котором приняли участие 26 работников системы управления образованием из 23 регионов России. Это сотрудники региональных министерств, муниципалитетов и институтов развития образования. Одной из задач обучающихся было ознакомиться с проектом модели развития профессионального мастерства педагогических кадров, выделить актуальные, по их мнению, проблемы и описать цель разработки модели, её основные процессы и компоненты, внести свои предложения по развитию профессионального мастерства педагогических кадров.

В качестве рабочей гипотезы исследования было высказано предположение о том, что разработка стратегии развития профессионального мастерства педагогов основывается на интегративном согласовании идей и практик региональных отечественных систем и научных достижений в области освоения современных концепций развития технологического суверенитета России. К современным тенденциям развития образования мы относим в первую очередь реализацию принципов непрерывности, опережения, многообразия, вариативности, индивидуализации, интеграции и др.

Особо отметим, что в теории управления существуют разные методологические подходы к выделению фундаментальных элементов построения модели (исследования С.Г. Вершловского, В.Я. Синенко и др.) [6; 7]. В представлении сущностных элементов модели также отражён опыт разработки типовых образовательных программ, утверждённых в своё время Министерством просвещения СССР (руководители проекта: д.п.н. А. Е. Марон – программы для учителей-предметников физико-математического цикла, д.п.н. Е.П. Тонконогая – для руководителей образования).

Перед опрошенными участниками эксперимента – представителями региональных управленческих команд – ставилась задача дать экспертную оценку разработанной модели развития профессионального мастерства педагогических кадров, особо охарактеризовав её содержательное

наполнение, ориентированное на достижение прогнозируемого результата и использование системы организационно-педагогических средств достижения этого образовательного продукта.

Компонентный состав модели развития профессионального мастерства педагога включал следующие составляющие: проблематизацию, диагностику, погружение, практику, коммуникацию и рефлексию.

Включение компонентов «проблематизации» в общую структуру модели как актуально значимое управленческое решение отметили 78% опрошенных. По мнению управленцев существует и реализуется на практике широкий набор вариантов в «проблематизации» участников системы повышения квалификации. К таким вариантам формулировок мы относим: реализация нормативно-правовых и законодательных актов и постановлений Правительства РФ и региональных установок по развитию образования (указало значимость 92% опрошенных); в форме постановки управленческой задачи (72%); как существующее противоречие и возможность его разрешения (36%); в форме апробации общего стратегического плана построения модели (48%).

Приведём примеры реальной практики «проблематизации» реализации модели в ходе построения её целеполагания (опыт региональных управленческих команд):

1. Мотивация педагогических кадров: «повысить мотивацию региональных методистов», «систематизация процессов организации научно-методического сопровождения педагогических работников», «устранение выявленных дефицитов», «стимулирование развития талантов и уникальных качеств педагогов, обладающих высоким уровнем мотивации и запросов в профессиональной деятельности», «создание устойчивой управленческой системы, обеспечивающей непрерывное развитие профессионального мастерства педагогов через интеграцию наставничества, сетевого взаимодействия и цифровых решений», «система методической работы на региональном уровне: решение конкретной проблемной ситуации».

2. Поддержка молодых специалистов: «комплексная поддержка молодых специалистов и создание для них пространства профессионального сопровождения», «создание эффективной системы сопровождения молодых педагогов в 100% образовательных организаций всех уровней образования через синхронизацию и совершенствование деятельности субъектов научно-методического сопровождения», «фокус проекта для молодых педагогов: профессиональное развитие для педагогов школ, работающих в сложных социальных контекстах», «скоординировать работу краевой системы научно-методического сопровождения и поддержки молодых педагогов в возрасте до 35 лет», «систематизация процессов, ресурсов и ключевых параметров эффективности системы наставничества педагогов в регионе».

Как следует из анализа результатов мониторинга качества модели, значительная часть опрошенных указали на актуальность освоения педагогами и методистами процесса адаптации молодых специалистов в реальной образовательной среде школы (82%).

3. Законодательно-правовое обоснование модели: к этому положению относятся Распоряжения Правительства РФ и Минпросвещения России о средствах научно-методического сопровождения профессионального мастерства педагогов[2, 3].

Совокупность взаимосвязанных компонентов «погружение» и «практика» представляет собой формирующуюся си-

[2] Об утверждении концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: распоряжение Минпросвещения России от 16.12.2020 г. № Р-174. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/download/4425/

[3] Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана: распоряжение Минпросвещения России от 27.08.2021 № Р-201 URL: https://docs.cntd.ru/document/608717062

стему развития педагога, его компетенций на основе выявленных дефицитов и учёта этапов профессионального становления специалиста (58% опрошенных). Системообразующим компонентом модели в рамках интеграционного согласования погружения и практики является диагностика, которая предполагает выявление и адресное сопровождение педагогов в возрасте до 35 лет и первые годы работы.

Компонент модели «практика» предусматривает научно-методическое сопровождение, выполнение индивидуального маршрута педагога, реализацию системы инновационных технологий, разработку рабочих программ, стажировку в региональных научно-педагогических центрах.

Развитие деятельностной составляющей модели в рамках компонента «погружение», по мнению опрошенных экспертов, реализуется при определённых условиях. Приведём примеры:

– *Адаптация молодого специалиста:* формирование региональной базы молодых педагогов, мониторинг уровня профессионального благополучия молодых педагогов на рабочем месте, организация региональной дистанционной школы молодого педагога, организация цифрового наставничества (по запросу), вовлечение молодых педагогов в качестве тьюторов в интенсивные школы победителей профессиональных конкурсов, организация межсессионного сопровождения участников.

– *Актуальные технологии:* использование компетентностного подхода, фокус на формировании практических навыков, интеграция технологий, кибербезопасность, гибкость и модульность, короткие интенсивные курсы для сборки индивидуальных траекторий, смешанное обучение, геймификация, симуляторы, ориентация на рынок.

Завершает построение общей системы развития педагога результативно-оценочный компонент модели, ориентированный на качество реализации целеполагания модели, осуществляемый в соответствии с выработанными критериями и показателями. Приведём примеры предложений по формулировке критериев и показателей, высказанные в ходе эксперимента:

– *Критерий – сопровождение молодого педагога:* количество реализованных программ наставничества, динамика числа вовлечённых молодых педагогов в профессиональные конкурсы, число молодых педагогов, прошедших курсы повышения квалификации, количество предложений и инициатив, заявленных молодыми педагогами, доля молодых педагогов, принявших участие (ставших призёрами) профессионального конкурса.

– *Критерий – качество новых образовательных программ и технологий:* проблемное и развивающее обучение (формирование мышления), проектное и исследовательское обучение (решение реальных задач), разноуровневое и модульное обучение (учёт индивидуальных особенностей), ИКТ и интерактивное обучение (цифровизация, дистанционные ресурсы, геймификация), технологии сотрудничества, кейс-методы (развитие коммуникации).

– *Критерий – инновационная практика:* тиражирование лучших инновационных педагогических и управленческих практик, методическое и консультационное сопровождение педагогических работников, участие в общественно-профессиональной экспертизе, в комплексной диагностике.

## Заключение

Экспертиза модели, разработанной координатором, свидетельствует о высокой оценке со стороны управленческих команд структуры, содержания, ведущих компонентов предлагаемой модели. Раскрыты возможности и потенциал включения региональных и муниципальных особенностей в процессы развития педагога. Экспериментально выверена и апробирована общая структура и логика построения идей и компонентов модели развития профессионального мастерства педагога.

Раскрыта возможность адресной реализации базового варианта модели применительно к учёту особенностей региональных и муниципальных систем. Очерчен

круг актуальных проблем развития системы повышения квалификации кадров.

Раскрыт и уточнён принцип многообразия как ресурс построения вариативных систем повышения квалификации кадров. В организационно-педагогическом плане многообразие вводит новые характеристики в систему повышения квалификации кадров, такие как персонализация, открытость, опережение.

В исследовании обоснован компонентный состав модели развития профессионального мастерства педагога, представленный следующими составляющими:

– «проблематизация» как ориентированное целеполагание модели, часто характеризуемое на практике как компонент «проблемное поле»;

– «диагностика», представляемая как системообразующая технология вариативной организации процесса развития профессионального мастерства педагогических кадров;

– «погружение» как ключевые образовательные процессы программного и технологического сопровождения деятельности педагога с упором на ликвидацию профессиональных дефицитов, учёт этапов профессионального становления личности;

– «практика», ориентированная на методическое содействие педагогам и управленцам в профессиональном выборе технологий реализации индивидуального образовательного маршрута;

– «коммуникация и рефлексия» – ориентиры на включение кадрового состава в активные формы сетевого, диалогового профессионального взаимодействия с выходом на развитие профессионально значимых качеств личности и прогностического мышления.

В ходе экспериментального обоснования предложенной модели выявлены возможности её дальнейшего развития с учётом вопросов модернизации современного образования и инновационной практики региональных и муниципальных систем.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Певзнер М. Н., Петряков П. А., Донина И. А. Менеджмент многообразия. Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2017. 451 с. – ISBN 978-5-89896-627-0.
2. Ермолаева М. Г., Верстукова Е. Н. Андрагогическое сопровождение молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию // Человек и образование. 2024. № 2(79). С. 80–88. – DOI 10.54884/1815-7041-2024-79-2-80-88.
3. Практическая андрагогика / Институт педагогического образования и образования взрослых РАО; под ред. С. А. Лисицына, А. Е. Марона. СПб: Ленинградский областной институт развития образования, 2010. Т. 3. 230 с. ISBN 978-5-91143-525-7.
4. Жаркова Е. Н., Калашникова Н. Г. Модель персонифицированного повышения квалификации работников образования: типовое региональное решение // Управление образованием: теория и практика. 2013. № 3(11). С. 135–144.
5. Балагина Е. В., Уварова Л. И., Федосеева И. В. Модель персонифицированного повышения квалификации работников образования Архангельской области и система оценки качества результатов обучения // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2016. Т. 2. № 3(7). С. 24–30.
6. Синенко В. Я., Буланкина Н. Е. Интеграционные процессы в образовании как инновация: методологические и технологические аспекты // Сибирский учитель. 2017. № 1(110). С. 34–39.
7. Вершловский С. Г. Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 285–297.

## REFERENCES

1. Pevzner, M. N., Petryakov, P. A. and Donina, I. A. (2017). *Management of diversity.* Velikiy Novgorod: Yaroslav the Wise Novgorod State University (In Russ.)
2. Ermolaeva, M. G. and Verstukhova, E. N. (2024). Andragogical support for young teachers during the periods of adaptation and integration into profession. *Man and Education*, no. 2, pp. 80–88. (In Russ.)
3. Lisitsin, S. A. and Maron, A. E. (eds.) (2010). *Practical anragogy.* Vol. 3. St. Petersburg: LRIED. (In Russ.)

4. Zharkova, E. N. and Kalashnikova, N. G. (2013). Model of personalized continuing education: a typical regional solution. *Education Management: Theory and Practice*, no. 3(11), pp. 135–144. (In Russ.)
5. Balagina, E. V., Uvarova, L. I. and Fedoseeva, I. V. (2016) Model of personnified qualification improvement of education workers of the Arkhangelsk region and system of assessment of quality of training results. *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, vol. 2, no. 3(7), pp. 24–30. (In Russ.)
6. Sinenko, V. Ya. and Bulankina, N. E. (2017) Integration processes in education as innovation: methodological and technological aspects. *Siberian Teacher*, no. 1(110), pp. 34–39. (In Russ.)
7. Vershlovskiy, S. G. (2013) Adulthood as an andragogical category. *Educational Studies Moscow*, no. 2 (October), pp. 285–298. (In Russ.)

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:**

*Марон Аркадий Евсеевич* – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Москва

*Сергиенко Александра Юрьевна* – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Москва

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

*Arkady E. Maron* – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Leading Researcher, Federal State University of Education, Moscow

*Aleksandra Yu. Sergienko* – Candidate of pedagogical sciences, Senior Researcher, Federal State University of Education, Moscow

**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: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-56-62

# ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИСТА»

*Моштаков А. А.*

*Гатчинский государственный университет, Гатчина, Российская Федерация*
*zxc5v67@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-1839-6771*

*Статья поступила в редакцию 28.01.2026*
*Одобрена после рецензирования 12.02.2026*
*Принята к публикации 26.02.2026*

***Аннотация.*** В статье представлен теоретический анализ эволюции подходов к профессионально-личностному развитию будущего специалиста через призму преемственности педагогических традиций и актуальных образовательных тенденций. На основе системного и сравнительного анализа выявлены ключевые традиционные основы и современные векторы развития. Доказано, что эффективная подготовка конкурентоспособного специалиста требует не отрицания традиций, а их синергетического обогащения инновационными практиками. Разработана интегративная концептуальная схема, в которой традиционные ценности выступают смысловым каркасом, а современные тренды – технологическим инструментарием для построения индивидуальных образовательных сред. Результаты исследования составляют теоретико-методологическую основу для проектирования образовательных систем, адекватных вызовам цифровой трансформации и неопределённости.

***Ключевые слова:*** профессионально-личностное развитие, образовательные тренды, наставничество, цифровая образовательная среда, метакомпетенции, сетевые формы взаимодействия, кластерный подход.

***Для цитирования****:* Моштаков А. А. Эволюция понятия «профессионально-личностное развитие специалиста» // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.56–62. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-56-62

Original article

# EVOLUTION OF THE CONCEPT OF “SPECIALIST’S PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT”

*A. Moshtakov*

*Gatchina State University, Gatchina, Russian Federation*
*zxc5v67@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-1839-6771*

*The article was submitted on 28.01.2026*
*Approved after review on 12.02.2026*
*Accepted for publication on 26.02.2026*

© CC BY Моштаков А. А., 2026.

***Abstract.*** The article presents a theoretical analysis of the evolution of approaches to the professional and personal development of a future specialist through the prism of the continuity of pedagogical traditions and current educational trends. Based on a systematic and comparative analysis, key traditional foundations and modern vectors of development are identified. It is proved that the effective training of a competitive specialist requires not the denial of traditions, but their synergistic enrichment with innovative practices. An integrative conceptual scheme has been developed, in which traditional values act as a semantic framework, and modern trends as a technological toolkit for building individual educational environments. The research results form the theoretical and methodological basis for designing educational systems adequate to the challenges of digital transformation and uncertainty.

***Keywords:*** professional and personal development, educational trends, mentoring, digital educational environment, meta-competencies, network forms of interaction, cluster approach.

***For citation:*** Moshtakov, A. A. (2026). Evolution of the concept of "specialist's professional and personal development". *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 56–62 (In Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-56-62

## Введение

Динамика социокультурных и технологических изменений ставит перед системой профессионального образования парадоксальную задачу: подготовить специалиста, способного эффективно действовать в условиях будущего, опираясь на опыт прошлого. Как отмечают исследователи, современная образовательная политика балансирует между необходимостью сохранения «культурного кода» профессии, транслируемого через педагогические традиции, и требованием гибкости, отвечающей на «вызовы VUCA-мира» [1]. В этом контексте профессионально-личностное развитие (ПЛР) перестаёт быть линейным процессом овладения знаниями, превращаясь в многомерный феномен, синтезирующий укорененность в профессиональной культуре и готовность к перманентной трансформации [2].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного осмысления диалектики традиционного и инновационного в ПЛР. С одной стороны, наблюдаются попытки полного отказа от традиций в пользу цифровых трендов, что ведёт к ценностно-смысловой дезориентации будущих специалистов, с другой – консервация устаревших форм подготовки вступает в противоречие с запросами инновационной экономики [3]. Цель статьи заключается в выявлении и концептуальном анализе ключевых педагогических традиций и современных тенденций ПЛР, а также в разработке интегративной схемы, обеспечивающей их синергию в условиях производственно-образовательных кластеров.

## Методы исследования

Для решения конкретных исследовательских задач был применён комплекс взаимодополняющих методов, реализованных в несколько этапов.

На первом этапе (теоретико-поисковом) использовались методы:

- теоретический анализ и синтез философской, психолого-педагогической, социологической литературы, а также нормативно-правовых документов в области образования за период 2019–2026 гг. (федеральные государственные образовательные стандарты, стратегии цифровой трансформации, концепции развития профессионального образования). Это позволило выявить современное состояние разработанности проблемы, противоречия и неисследованные аспекты;
- историко-педагогическая реконструкция – для выделения инвариантных (устойчивых) педагогических традиций, прослеживания их трансформации в различные исторические периоды и обоснования их значения в подготовке специалистов;
- терминологический анализ ключевых понятий («профессионально-личност-

ное развитие», «сопровождение», «традиция», «инновация»), позволивший уточнить их содержание, выявить смысловые связи и разграничить смежные категории.

На втором этапе (аналитико-диагностическом) применялись:

- контент-анализ современных образовательных стратегий, дорожных карт развития профессионального образования, профессиональных стандартов и публикаций ведущих научно-педагогических журналов за последние пять лет с целью выявления актуальных трендов и векторов трансформации ПЛР, их частотности и смысловой нагрузки в дискурсе профессионального сообщества;
- сравнительный анализ традиционных (линейных, предметно-ориентированных) и инновационных (сетевых, персонализированных, проектно-деятельностных) моделей организации ПЛР по следующим параметрам: целевые ориентации, характер взаимодействия субъектов, степень вариативности, используемые средства и технологии, ожидаемые результаты;
- метод экспертных оценок (пилотный опрос специалистов в области профессионального образования, представителей работодателей и педагогов-практиков) для верификации выделенных тенденций и уточнения проблемного поля исследования.

На третьем этапе (проектировочно-обобщающем) использовались:

- теоретическое моделирование – для разработки интегративной концептуальной схемы синтеза традиций и тенденций ПЛР. Моделирование опиралось на принципы системности, дополнительности, иерархичности и позволило представить структуру, компоненты и связи предлагаемой схемы;
- абстрагирование и идеализация – для выделения сущностных характеристик традиций и трендов;
- интерпретация и обобщение полученных результатов, формулировка выводов и определение перспективных направлений дальнейших исследований.

## Результаты

Методологическую основу исследования составила совокупность фундаментальных общенаучных и педагогических подходов, обеспечивающих целостное и многоаспектное рассмотрение проблемы эволюции понятия «профессионально-личностное развитие специалиста».

Системный подход позволил рассматривать профессионально-личностное развитие как сложную, многоуровневую, открытую систему, находящуюся в постоянном взаимодействии с внешней средой (социокультурной, экономической, технологической). Данный подход дал возможность выявить структурные компоненты изучаемого феномена, их иерархические связи и интегративные свойства, а также обосновать необходимость синтеза традиционных и инновационных элементов в едином процессе подготовки специалиста.

Культурно-исторический подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) выступил теоретической базой для анализа преемственности педагогических традиций. Он позволил интерпретировать профессионально-личностное развитие как процесс врастания будущего специалиста в профессиональную культуру, где традиции выступают в роли «культурных орудий», опосредствующих становление профессионального сознания и идентичности. Благодаря данному подходу удалось проследить генезис ключевых идей наставничества, холизма и проективности в историческом контексте отечественного и зарубежного образования.

Синергетический подход (И. Пригожин, Г. Хакен, В.И. Аршинов) обеспечил понимание профессионально-личностного развития как нелинейного, самоорганизующегося процесса, чувствительного к флуктуациям внешней среды. В рамках этого подхода современные образовательные тенденции (гиперперсонализация, сетевое взаимодействие) рассматриваются как факторы, способствующие возникно-

вению новых структур и форм организации ПЛР в точках бифуркации (например, в условиях цифровой трансформации или кластерной интеграции). Синергетический подход обосновывает необходимость сочетания устойчивого ядра традиций и гибкого инструментария инноваций как условия устойчивого развития образовательных систем.

Генезис и сущностные характеристики традиций ПЛР. Анализ позволил не просто перечислить, а концептуализировать традиции ПЛР как устойчивые, ценностно насыщенные паттерны, воспроизводимые в практике подготовки специалистов. Их выбор обусловлен не случайностью, а историко-культурной логикой становления профессионального образования.

1. Традиция наставничества как событийной общности. Данная традиция восходит к архаичным формам передачи опыта (ремесленные цехи, ученичество) и получает институциональное оформление в университетской корпоративной культуре Средневековья [4]. Её суть – не просто передача знаний, а совместное проживание профессионального становления в отношениях «мастер – ученик». Научное обоснование: в психологической теории Л.С. Выготского механизм интериоризации социального опыта происходит в процессе совместной деятельности и общения [5]. Наставничество, таким образом, выступает социально-конструируемой зоной ближайшего развития, где личный пример, неформальная коммуникация и эмоциональная вовлечённость являются ключевыми механизмами усвоения ценностей, норм и неявного знания профессии. В современной интерпретации эта традиция эволюционирует в сетевые модели менторства и тьюторства, сохраняя свою ядровую функцию – формирование профессиональной идентичности через диалогические отношения [6].

2. Традиция целостности (холизма) в образовании. Сформулированная в отечественной педагогике (К.Д. Ушинский, В.П. Вахтёров), она рассматривает развитие специалиста как неразрывное единство когнитивного, деятельностного, эмоционально-ценностного и социального компонентов [7]. Научное обоснование: философско-антропологический подход утверждает нерасчленимость личности, чьё профессиональное становление есть частный случай личностного роста [8]. В противовес функционализму и узкому технократизму, холизм утверждает, что эффективный специалист – это целостная личность, чья деятельность осмысленна и нравственно ориентирована. Данная традиция является методологическим ответом на риск атомизации образования в условиях цифровой фрагментации знаний.

3. Традиция проективности и опережающего характера образования. Зародившись в работах отечественных учёных (Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов), эта традиция акцентирует роль образования в проектировании будущего, формировании у специалиста способности не адаптироваться к изменениям, а инициировать их, работать с «образами потребного будущего» [9]. Научное обоснование: опирается на принципы деятельностного подхода и теории развивающего обучения. Образование понимается не как репродукция прошлого опыта, а как процесс культивирования способности к преобразующему действию. В контексте VUCA-мира данная традиция становится ключевой, так как формирует у будущего специалиста агентность – способность быть субъектом изменений в своей профессиональной сфере.

*Современные тенденции как ответ на вызовы неопределённости.* Анализ образовательной политики и практики последнего пятилетия позволил выделить систему взаимосвязанных векторов трансформации ПЛР, выбор которых детерминирован логикой технологической и социально-экономической эволюции.

1. От индивидуализации к гиперперсонализации. Тренд эволюционирует от учёта индивидуальных особенностей к созданию «цифровых двойников» обучающегося на основе анализа больших данных и алгоритмов искусственного интеллекта [10]. Научное обоснование: данная тенден-

ция является следствием развития цифрового следа и предиктивной аналитики. Она позволяет реализовывать принцип «обучение только для меня», динамически проектируя образовательные контенты, темп и сложность. Однако её этическое и педагогическое обоснование кроется в гуманистической парадигме, утверждающей уникальность личностного пути развития [11].

2. Формирование метакомпетенций как ядра ПЛР. В условиях быстрого устаревания узкопрофессиональных знаний на первый план выходит развитие способности к обучению, саморегуляции, критическому мышлению, кросс-культурной коммуникации и коллаборации [12]. Научное обоснование: концепция метакомпетенций коренится в когнитивной психологии (метапознание) и теориях управления знаниями [13]. Эти компетенции являются транспрофессиональными, обеспечивая профессиональную гибкость и карьерную устойчивость в условиях нелинейной занятости.

3. Цифровая дидактика и иммерсивные образовательные среды. Тренд предполагает переход от использования цифровых инструментов как дополнения к перепроектированию всего учебного процесса на принципах геймификации, микрообучения, использования VR/AR и симуляторов [14]. Научное обоснование: базируется на теориях воплощённого познания, согласно которым знания и навыки эффективнее формируются в условиях, максимально приближённых к реальной практике. Иммерсивные среды позволяют отрабатывать навыки в безопасном, но аутентичном контексте, что подтверждается исследованиями в области нейропедагогики.

4. Сетевые и кластерные формы организации ПЛР. Развитие специалиста все чаще выходит за рамки отдельного образовательного учреждения, реализуясь в распределённых сетях, объединяющих вузы, исследовательские центры, инновационные компании и органы власти [15]. Научное обоснование: данная тенденция является практической реализацией экосистемного и кластерного подходов в экономике и образовании [16]. Она создаёт поликонтекстную среду для развития, где теория немедленно проверяется практикой, а обучение происходит в процессе решения реальных производственных задач.

Интегративная концептуальная схема синтеза традиций и тенденций. На основе проведённого анализа предложена трёхкомпонентная схема, в которой традиции и тренды не противопоставляются, а выполняют комплементарные функции, образуя единый каркас ПЛР.

Аксиолого-смысловой компонент (ядро) базируется на выявленных педагогических традициях. Здесь формируются фундаментальные основы ПЛР: профессиональная идентичность, ценностные ориентации, этические принципы, чувство причастности к профессиональному сообществу. Наставничество в его современных сетевых формах выступает ключевым механизмом передачи этого ядра.

Технологически-деятельностный компонент (оболочка) реализуется через современные тренды. Это уровень методов, инструментов и практик: адаптивные цифровые платформы для построения индивидуальной траектории, проектная работа в распределённых командах, формирование метакомпетенций через симуляции и рефлексивные практики.

Контекстно-средовой компонент (пространство) обеспечивается кластерной формой организации. Производственно-образовательный кластер создаёт интегрированную среду, где соединяются ценностная преемственность и инновационная активность. Цифровая платформа кластера становится связующим звеном, агрегируя ресурсы для персонализации и обеспечивая мониторинг развития.

Эффективность предложенной схемы оценивается по комплексным критериям, включающим уровень профессиональных компетенций, сформированность профессиональной идентичности, адаптивность к изменениям, развитость рефлексии и способность к самоорганизации непрерывного развития.

## Заключение

Проведённое исследование позволяет утверждать, что дихотомия «традиции – инновации» в контексте ПЛР будущего специалиста является контрпродуктивной. Выявленные и научно обоснованные педагогические традиции (наставничество-общность, холизм, проективность) образуют устойчивое смысловое ядро, обеспечивающее профессиональную и личностную устойчивость специалиста. Современные тенденции (гиперперсонализация, метакомпетенции, цифровая дидактика, сетевое взаимодействие), имеющие корни в технологическом и социальном прогрессе, выступают в качестве динамичного инструментария, адаптирующего процесс развития к изменчивым внешним условиям.

Предложенная интегративная концептуальная схема, встроенная в логику кластерного подхода, предлагает практический путь для синтеза: традиционные ценности культивируются через обновлённые форматы наставничества, а современные технологии обеспечивают точность, гибкость и масштабируемость процесса сопровождения индивидуального развития. Такой синтез формирует у будущего специалиста сочетание глубокой профессиональной укоренённости и способности к осмысленной трансформации.

Перспективы дальнейших исследований могут осуществляться в следующих направлениях:

1) разработка типологии интегративных схем ПЛР для различных отраслевых кластеров;

2) создание и валидация диагностического комплекса для оценки синергетического эффекта от сочетания традиционных и инновационных практик;

3) исследование институциональных условий для внедрения таких схем в систему профессионального образования.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ


1. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Образовательные экосистемы для подготовки специалиста будущего: ответ на вызовы мира VUCA // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 3. С. 15–29.
2. Французова И. В., Панова Н. В. Персонализация профессионального становления в цифровую эпоху: от теории к практике. СПб.: ЛОИРО, 2023. 187 с.
3. Моштаков А. А. Сопровождение как педагогическая категория: сущность, принципы и модели в контексте профессионально-личностного развития // Человек и образование. 2024. № 4. С. 88–94.
4. Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в средние века. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. 160 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
6. Громыко Ю. В., Филиппов В. М. Современное наставничество: сетевые модели и цифровые инструменты. М.: Изд. дом ВШЭ, 2021. 245 с.
7. Каспржак А. Г., Калашников С. П. Ценность целостных образовательных результатов в подготовке современного специалиста // Вопросы образования. 2020. № 4. С. 8–31.
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
9. Марголис А. А., Рубцов В. В. Деятельностная педагогика и проектирование будущего образования // Психологическая наука и образование. 2023. № 2. С. 44–57.
10. Патаракин Е. Д., Ярмахов Б. Б. Культура данных и персонализированные образовательные траектории. М.: Национальный открытый университет «ИНТУИТ», 2022. 167 с.
11. Rogers C. R. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969. 358 p.
12. Тихомиров С. Н., Снегурова В. И. Мета-компетенции специалиста будущего: структура и модели оценки // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 12. С. 37–49.
13. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry // American Psychologist. 1979. Vol. 34. No. 10. P. 906–911.
14. Горюнова М. А., Шилова О. Н. Иммерсивные образовательные среды: теория и практика применения в профессиональном образовании. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. 210 с.
15. Топоровский В. П., Моштаков А. А. Осваиваем идеи кластерного подхода в системе среднего профессионального образования (в вопросах и ответах): учеб.-метод. пособие. СПб.: ЛОИРО, 2023. 75 с.
16. Porter M. E. Clusters and the new economics of competition // Harvard Business Review. 1998. Vol. 76. No. 6. P. 77–90.

**REFERENCES**

1. Blinov, V.I., Sergeev, I.S. and Esenina, E.Yu. (2022). Educational ecosystems for training a future specialist: A response to the challenges of the VUCA world. *Vocational Education and Labor Market*, no. 1, pp. 15–29. (In Russ.)
2. Frantsuzova, I.V. and Panova, N.V. (2023). *Personalization of professional development in the digital age: From theory to practice*. St. Petersburg: LOIRO. (In Russ.)
3. Moshtakov, A.A. (2024). Essence, principles and models in the context of professional and personal development. *Man and Education.* no. 4, pp. 88–94. (In Russ.)
4. Le Goff J. (2003). *Intellectuals in the Middle Ages.* St. Petersburg: SPb State University Publishing House. (In Russ.)
5. Vygotskii, L.S. (1999). *Thinking and speech.* Moscow: Labirint. (In Russ.)
6. Gromyko, Yu.V. and Filippov, V.M. (2021). *Modern mentoring: Network models and digital tools.* Moscow: HSE Publishing House. (In Russ.)
7. Kasprzhak, A.G. and Kalashnikov, S.P. (2020). The value of holistic educational outcomes in the training of a modern specialist. *Educational Studies*. no. 4, pp. 8–31. (In Russ.)
8. Ananjev, B.G. (2001). *Man as an object of knowledge*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
9. Margolis, A.A. and Rubtsov, V.V. (2023). Activity-based pedagogy and designing the future of education. *Psychology of Education*. no. 2, pp. 44–57. (In Russ.)
10. Patarakin, E.D. and Yarmakhov, B.B. (2022). *Data culture and personalized learning trajectories*. Moscow: National Open University "INTUIT". (In Russ.)
11. Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become.* Columbus, OH: Charles E. Merrill.
12. Tikhomirov, S.N. and Snegurova, V.I. (2021). Meta-competencies of a specialist of the future: Structure and assessment models. *Higher Education in Russia*, no. 12, pp. 37–49. (In Russ.)
13. Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist,* no. 34(10), 906–911.
14. Goryunova, M.A. and Shilova, O.N. (2022). *Immersive learning environments: Theory and practice of application in vocational education*. St. Petersburg: RSPU named after A.I. Herzen. (In Russ.)
15. Toporovsky, V.P. and Moshtakov, A.A. (2023). *Mastering the ideas of the cluster approach in the system of secondary vocational education (in questions and answers): Educational manual.* St. Petersburg: LOIRO. (In Russ.)
16. Porter, M.E. (1998). Clusters and the new economics of competition. *Harvard Business Review*, no. 76(6), pp. 77–90

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:**

*Моштаков Антон Анатольевич* – кандидат педагогических наук, и.о. ректора, доцент, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Гатчинский государственный университет», Гатчина, Ленинградская область

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

*Anton A. Moshtakov* – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Acting rector, State Autonomous Educational Institution of Higher Education of the Leningrad Region "Gatchina State University", Gatchina, Leningrad region

Научная статья
УДК 159.9.07
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-63-74

# ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СПО (НА ПРИМЕРЕ НИЖЕГОРОДСКОГО ГУБЕРНСКОГО КОЛЛЕДЖА)

*Козлова С. А.*

*Нижегородский Губернский колледж, Нижний Новгород, Российская Федерация*
*cvetlanka.1981@mail.ru, https://orcid.org/0009-0009-9339-6465*

*Статья поступила в редакцию 23.12.2025*
*Одобрена после рецензирования 12.01.2026*
*Принята к публикации 12.02.2026*

***Аннотация.*** В статье анализируются проблемы формирования и результаты исследования профессиональных ценностей у студентов педагогических специальностей среднего профессионального образования. Исследование выполнено на базе Нижегородского Губернского колледжа. В работе исследована специфика профессионально-ценностного профиля будущего педагога, включающего такие аксиологические компоненты, как ценность личности ребёнка, социальная миссия профессии, ориентация на непрерывное развитие и инновационную деятельность. В результате исследования проанализированы структура и иерархия ценностей студентов педагогических специальностей, выявлены доминирующие прагматичные ориентации на стабильность и безопасность при дефиците смысловых ориентаций, связанных с социальной значимостью педагогического труда. Установлены связи между пониманием социальной миссии педагога и реальными карьерными предпочтениями. Сделан вывод о необходимости системной трансформации образовательного процесса, направленной на интеграцию ценностного компонента в подготовку будущих педагогов.

***Ключевые слова:*** карьерные ориентации, педагогическая подготовка, педагогические специальности, педагогическое образование, профессиональные качества, профессиональные ценности, студенты педагогических специальностей.

***Для цитирования:*** Козлова С. А. Проблема развития профессиональных ценностей студентов педагогических специальностей СПО (на примере Нижегородского Губернского колледжа) // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.63–74. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-63-74

Original article

# THE PROBLEM OF DEVELOPING PROFESSIONAL VALUES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF NIZHNY NOVGOROD PROVINCIAL COLLEGE)

*S. Kozlova*

*Nizhny Novgorod Provincial College, Nizhny Novgorod, Russian Federation*
*cvetlanka.1981@mail.ru https://orcid.org/0009-0009-9339-6465*

© CC BY Козлова С.А., 2026.

*The article was submitted on 23.12.2025*
*Approved after review on 12.01.2026*
*Accepted for publication on 12.02.2026*

***Abstract.*** The article analyzes the problems of professional qualities and values development among students of pedagogical specialties of secondary vocational education. The study was carried out on the basis of Nizhny Novgorod Provincial College. The paper explores the specifics of the professional and value profile of a future teacher, which includes such axiological components as the value of a child's personality, the social mission of the profession, and a focus on continuous development and innovation. The study analyzes the structure and hierarchy of values among students in pedagogical fields, revealing dominant pragmatic orientations towards stability and security, while there is a lack of meaningful orientations related to the social significance of teaching. The paper also establishes weak connections between the understanding of the teacher's social mission and actual career preferences. The article concludes that there is a need for a systemic transformation of the educational process aimed at integrating the value component into the training of future teachers.

***Keywords:*** career guidance, pedagogical training, pedagogical specialties, pedagogical education, professional qualities, professional values, students of pedagogical specialties.

***For citation:*** Kozlova, S. A. (2026). The problem of developing professional values of students of pedagogical specialties of secondary vocational education (on the example of Nizhny Novgorod Provincial College). *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 63–74 (In Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-63-73

## Введение

Формирование профессиональных ценностей и развитие необходимых личностных качеств у будущих педагогов является одним из ключевых аспектов современного педагогического образования. В условиях динамично меняющегося общества и трансформации образовательных систем особую значимость приобретает подготовка специалистов, способных эффективно адаптироваться к новым вызовам и требованиям профессиональной деятельности. Изучение данной темы находит отражение в работах многих отечественных и зарубежных исследователей.

В современном мире требования к качеству педагогического труда значительно возросли. Педагогические специальности требуют от выпускников не только глубоких предметных знаний, но и развитых коммуникативных навыков, эмоциональной устойчивости, способности к инновациям и умения проявлять творческий подход к образовательному процессу, а также наличия определённого ценностного стержня. Эти качества становятся ключевыми факторами успеха в профессии учителя. Так, С.В. Тимофеева убедительно доказывает, что «сформированность профессионально значимых качеств личности влияет на профессиональную успешность педагога» [1, с. 210].

Кроме того, в условиях цифровизации образования и внедрения новых технологий в учебный процесс возрастает потребность в специалистах, обладающих информационной грамотностью на высоком уровне, а также способностью к непрерывному профессиональному росту. Таким образом, исследование профессиональных ценностей и качеств студентов педагогических направлений становится особенно актуальным. В этом аспекте мы согласны с мнением Е.В. Фроловой о том, что «базовым компонентом личности профессионала являются профессиональные ценностные ориентации, развитие которых обусловлено с одной стороны – организацией образовательного процесса, ... с другой стороны – личностными особенностями студента» [2, с. 222]. Цель исследования – комплексная диагностика ценностного компонента в структуре личности будущего педагога для дальнейшего выявления дефицитов образовательного

процесса и разработки рекомендаций по его оптимизации.

В рамках масштабного исследования были поставлены следующие задачи: идентификация доминирующих профессиональных ценностей (ценность образования, ценность личности ребёнка/ученика, ценность профессионального роста); выявление пробелов в подготовке студентов и факторов, влияющих на формирование их профессиональных ценностей; обоснование целесообразности применения целевой модели формирования профессиональных ценностей и разработка рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса в Нижегородском Губернском колледже.

Анализ литературы показывает, что процесс формирования профессиональных ценностей педагога рассматривается исследователями как длительный и поэтапный. Его начало обычно относят к периоду профессионального образования, когда «аксиологические ориентиры... закладываются ещё в процессе профессионального обучения» [3, с. 206]. Так, работы А.К. Марковой посвящены проблемам профессионально важных качеств учителя, В.А. Сластёнин и И.Ф. Исаев разрабатывали концепцию профессиональной компетентности педагога, Э.Ф. Зеер исследовал профессиональное самоопределение и профессиональную карьеру. Зарубежные исследователи, такие как Д. Колб, К. Роджерс, А. Маслоу, внесли значительный вклад в изучение личностных качеств и их влияния на профессиональную деятельность. Однако, несмотря на существующие разработки, вопрос поиска оптимальных путей формирования профессиональных ценностей и качеств у студентов педагогических специальностей колледжей остаётся актуальным и требует дальнейшего исследования.

Актуальность исследования также обусловлена постоянно растущими требованиями к качеству подготовки будущих педагогов, необходимостью адаптации образовательного процесса к изменениям в социально-экономической и общественно-политической сферах, дефицитом высококвалифицированных специалистов в сфере среднего профессионального образования.

Полностью поддерживаем позицию автора И.Б. Бичевой о том, что «понимание ценности личности как ключевой дефиниции аксиологического подхода обусловливает актуальность профессиональной подготовки обучающихся в единстве мировоззренческих, профессиональных и личностных характеристик» [4, с. 8], а «освоение профессии педагога – это повышение профессионально-педагогической культуры, развитие ответственности, этичности, нравственности, самоконтроля, самоуправления, а также гибкости, критичности и подвижности мышления, профессиональной мобильности, способности к рефлексии, анализу, проектированию и др.» [5, с. 246]. При этом профессиональные ценности педагога понимаются как специфическая, внутренне согласованная система устойчивых убеждений и отношений, определяющих смысл и направленность педагогической деятельности, её гуманистическую направленность, приоритет развития личности ребёнка и ответственности за образовательные результаты.

Современные образовательные стандарты акцентируют внимание на формировании ценностей и компетентностей будущих педагогов, что подчёркивает важность изучения не только теоретических вопросов и дисциплин, но и получение практических навыков, а также совершенствование личностных качеств и ценностных ориентаций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. В отличие от общечеловеческих, профессиональные ценности педагога носят нормативно-деятельностный характер, выступая внутренними регуляторами его труда, критериями выбора педагогических стратегий и основой профессиональной идентичности.

Наличие системы диагностики профессиональных ценностей и качеств позволяет выявить сильные и слабые стороны подготовки студентов, определить эффективность существующих образовательных

программ и разработать целенаправленные мероприятия по совершенствованию образовательного процесса. «Чтобы содержание образования подкрепляло систему ценностных ориентаций по отношению к будущей профессии, необходимо, чтобы оно пронизывало все учебные циклы» [6, с. 207].

## Материалы и методы

Программа диагностики профессиональных качеств и ценностей будущих педагогов в Нижегородском Губернском колледже подчинена основной цели – проведению комплексной диагностики начального уровня сформированности профессиональных качеств и ценностей у студентов педагогических специальностей.

Задачи диагностики:

1. Сформировать диагностическую базу для оценки профессиональных ценностей студентов.

2. Определить их профессиональные ценности (ценность образования, ценность детства, ценность профессионального роста и др.).

3. Разработать рекомендации по совершенствованию образовательного процесса в Нижегородском Губернском колледже с учётом полученных результатов.

В качестве инструментария применялся комплекс взаимодополняющих методов: анкетирование, полуструктурированные интервью с субъектами образовательного процесса (студентами, преподавателями, руководителями практики), систематическое наблюдение за учебной и внеурочной деятельностью студентов. Применён диагностический инструментарий, включающий методику изучения ценностных ориентаций (МИЦО) М. Рокича, опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна и ценностный опросник Ш. Шварца. Осуществлялось систематическое наблюдение за поведением студентов на практических занятиях (педагогическая и производственная практика, профессиональные дисциплины и методики преподавания).

Отдельное место заняли тестовые методики, которые были определены в ходе теоретического исследования по заявленному направлению и составляют основную диагностическую базу для изучения системы ценностных ориентаций человека, его социальных и профессиональных установок по отношению к карьере и работе.

## Результаты эмпирического исследования

Эмпирическую базу исследования составили результаты диагностики студентов педагогических специальностей, обучающихся на втором курсе. Выборка составила 198 человек. Обработка данных включала расчёт средних значений и корреляционный анализ для установления значимых связей между показателями. Интерпретация полученных результатов приведена в виде текстовой характеристики и диаграмм. Ценностный профиль педагога включает как универсальные (честность, ответственность), так и специфические профессиональные ценности, такие как педагогический гуманизм, приоритет интересов ребёнка, готовность к инновациям в образовании и осознание высокой социальной ответственности.

На основе методологии М. Рокича (МИЦО) можно утверждать, что часть исследуемых ценностей обладает ярко выраженной профессионально-педагогической значимостью, хотя изначально они не являются исключительно педагогическими. Эти ценности, будучи универсальными, в контексте педагогической деятельности приобретают особый смысл и приоритет, формируя ядро профессионального ценностного профиля педагога. Например, такие инструментальные ценности, как «ответственность», «воспитанность», «честность», «терпимость» и «образованность», а также терминальные ценности «познание», «развитие» и «интересная работа» напрямую коррелируют с ключевыми требованиями и идеалами педагогической профессии. Они выступают не просто как желательные личностные качества, а как обязательные профессионально-этические ориентиры деятельности педагога. В то время как ценности «здоровье», «любовь» или «материально обеспеченная

жизнь» носят более общий, личностно-бытовой характер и не могут быть однозначно отнесены к сугубо профессиональной сфере.

Таким образом, в рамках исследования можно опционально вычленить группу ценностей из списка М. Рокича, которые выступают в качестве маркеров сформированности профессиональной позиции будущего педагога, оценивая их ранг и значимость в общей иерархии студента.

Методика М. Рокича дала следующие результаты по количественным показателям: средний балл по терминальным ценностям (счастье, самореализация, уважение окружающих) составляет 75%. Средний балл по инструментальным ценностям (честность, трудолюбие, ответственность) – 65%. Качественный результат для большинства респондентов указывает на важность достижения личного счастья и самореализации через профессию. Отмечается недостаточное внимание к таким ценностям, как социальная справедливость и уважение к другим культурам. Количественные результаты средние – ранг ценности «Интересная работа» составил 7,2 (максимальный ранг – 18), что говорит о её низкой значимости для большинства студентов. Только 20% студентов поставили её в первую пятёрку ценностей. Ценности «профессиональное признание» и «творческая самореализация» показали средние ранги 6,8 и 7,5 соответственно. Более 65% студентов поставили эти ценности за пределами первой десятки. В то же время, ценности «здоровье» (средний ранг 2,9), «семья» (средний ранг 3,5) и «дружба» (средний ранг 3,8) заняли высокие позиции в иерархии ценностей. Разница между средними рангами профессиональных ценностей и личностных ценностей статистически значима ($p<0.01$). Качественные результаты в открытых ответах методики МИЦО говорят о том, что многие студенты (более 70%) отмечали неопределённость в профессиональных планах, отсутствие чёткого понимания своей будущей роли в педагогике, а также предпочтение стабильности и предсказуемости. Многие считали педагогическую деятельность рутинной и не очень интересной. Лишь небольшая часть высказала интерес к инновациям в педагогике и стремление к самосовершенствованию. Это свидетельствует о доминировании личностно-бытовых ценностей над собственно профессиональными, что в условиях педагогической деятельности, требующей высокой степени самоотдачи и ориентации на других, может стать существенным противоречием в профессиональное деятельности.

При интерпретации в количественных показателях наиболее выраженными якорями карьеры среди студентов оказались «компетентность/профессионализм» (70%) и «автономия/независимость» (60%). Менее значимыми оказались такие якоря, как «служение обществу» (40%) и «предприимчивость» (30%). Качественный анализ показал, что студенты стремятся к развитию своих профессиональных навыков и хотят работать независимо, принимая собственные решения. Однако они менее ориентированы на социальную миссию своей профессии и проявляют повышенный интерес к большему заработку. «Якорь техники/функциональной компетентности» – 25%. «Якорь управления» – 10%. Остальные якоря выбрали менее 5% студентов. Студенты, выбравшие «Якорь безопасности», подчёркивали важность стабильной работы и социальных гарантий. Они ориентировались на получение диплома и трудоустройство, но не на самореализацию в профессии. Те, кто выбрал «Якорь техники/функциональной компетентности», проявляли заинтересованность в овладении профессиональными навыками, но не обязательно связывали это с ценностными ориентирами.

Результаты по ценностному опроснику Ш. Шварца показывают, что средние показатели по ценностям «консерватизм» и «самостоятельность» составляют 80% и 85% соответственно. Низкий показатель по ценности «гармония» (50%), что указывает на недостаток стремления к балансу между личными и профессиональными интересами. Многие студенты придержи-

ваются традиционных взглядов и предпочитают стабильные условия работы. Они высоко оценивают свою независимость и стремление к самостоятельности, однако испытывают трудности в достижении гармонии между работой и личной жизнью. Выявлен высокий уровень ценностей, связанных с безопасностью (у 70% студентов этот показатель выше среднего), традициями (60%) и конформностью (55%). Значительно ниже среднего значения показатели по таким ценностям, как «самоуправление», «стимуляция», «достижение». Низкие показатели по ценности «достижение» в педагогическом контексте интерпретируются как слабая ориентация на высокие образовательные результаты учеников и собственные профессиональные победы. В беседах студенты часто упоминали боязнь ошибок, неготовность к риску, необходимость следовать указаниям старших наставников. Многие отмечали трудности в самоорганизации и недостаток внутренней мотивации к педагогической деятельности.

Результаты диагностики свидетельствуют о недостаточно высоком уровне развития профессиональных ценностей у исследуемой группы, что говорит о необходимости целенаправленной комплексной работы по формированию ценностного отношения к педагогической профессии, развитию самостоятельности, ответственности, креативности и стремления к постоянному профессиональному росту. Это требует изменения образовательной стратегии колледжа, включая внедрение инновационных методов обучения и практико-ориентированного подхода, и создания мотивирующей образовательной среды. Ключевым направлением должно стать создание ситуаций ценностного выбора и рефлексии в рамках учебной и практической деятельности, где профессиональные ценности будут выступать как практический инструмент решения педагогических задач.

Данное исследование можно сравнить с экспериментальным исследованием С.А. Кремень и Ф.М. Кремень, посвящённым исследованию ценностных оснований выбора педагогической профессии, проведённом в Смоленском государственном университете. Авторы обсуждают миссию педагога в современном обществе. Особое внимание уделяется важности формирования системы ценностей через ценностную систему самого педагога. Отмечается необходимость реализации ценностного и компетентностного подходов в подготовке будущих учителей на государственном уровне. Рассмотрены функции ценностей как регуляторов активности личности и источника жизненных, профессиональных целей человека. Также исследуется влияние ценностей на профессиональное самоопределение будущих педагогов [7]. Сравнение результатов двух исследований, проведённых разными методами, показывает противоречивую картину ценностных ориентаций студентов педагогических специальностей. Первое демонстрирует преимущественно прагматичный подход к выбору профессии, доминируют ценности безопасности, традиций и конформности, а ценности самореализации и достижений выражены слабо. Это указывает на недостаточную сформированность профессиональных ценностей и потребность в целенаправленной работе по их формированию. Второе исследование представляет более позитивную картину. Большинство студентов понимают основные образовательные функции учителя (обучение и воспитание), при этом подчёркивают расширяющуюся роль педагога в современном обществе (социализация, развитие личности, формирование ценностей). Значительная часть отмечает социальную ценность профессии и её важность для будущего общества. Основное противоречие в данном случае заключается в несоответствии между декларируемым пониманием социальной роли педагога (второе исследование) и фактическими ценностными ориентациями студентов, выявленными с помощью стандартизированных методик (первое исследование). Возможное объяснение – это социальные ожидания, так как в открытых вопросах студенты могли

выражать социально одобряемые ответы, не отражающие их истинные ценности. Стандартизированные тесты способны выявить более глубинные установки, отсутствие связи между декларациями и действиями – студенты понимают важность социальной миссии педагога, но их собственные ценностные ориентации направлены на более прагматичные цели (стабильность, высокий заработок). Также данные результаты могут говорить о недостаточном уровне личной/профессиональной зрелости именно студентов СПО, что тоже будет ещё одной реперной точкой при планировании целенаправленной работы.

Несмотря на позитивные заявления студентов о роли учителя в обществе, результаты количественных методов исследования показывают недостаточно высокий уровень развития профессиональных ценностей. Для формирования ценностного отношения к педагогической профессии необходимо не только декларировать социальную важность профессии, но и использовать методы работы, которые могут включать в себя практико-ориентированное обучение, работу с опытными педагогами-наставниками, профессиональную рефлексию и создание мотивирующей образовательной среды. Важным является запрос на акцент связи профессионального роста с личной самореализацией, поощрение и стимулирование достижений обучающихся, награждение за успехи в учебной и общественной деятельности, публикация работ студентов в сборниках статей и конференций.

Эффективность создания мотивирующей образовательной среды доказана и обоснована, например, формированием педагогического сообщества [8, с. 15; 9, с. 201]. Следует отметить также организацию клубов, кружков и секций, где студенты могут обмениваться опытом, обсуждать актуальные вопросы и совместно решать задачи; проведение мастер-классов и встреч с профессионалами, приглашение успешных педагогов и экспертов для обмена опытом и обсуждения актуальных вопросов педагогики; организация конкурсов и олимпиад: проведение внутренних и внешних соревнований, стимулирующих студентов к достижению высоких результатов и совершенствованию своих навыков. Отметим также самостоятельные проекты и исследования, предоставление возможности студентам самостоятельно выбирать темы проектов и проводить исследования под руководством опытных наставников. Существенны поддержка студенческих инициатив по участию в научных мероприятиях и публикации статей в специализированных изданиях; поддержка наставников, которые будут помогать студентам в выборе траектории профессионального развития и поддержке на всех этапах обучения. Эффективным является метод проектов в этом контексте, поддерживаемый М.А. Волковой и А.К. Лукиной [10].

Положительными примерами могут служить семинары следующей тематики: «Профессия педагога: миссии и ценности», «Самоопределение и профессиональный рост», «Профессиональная этика и ответственность», тренинги по развитию коммуникативных навыков, работе с конфликтами, стресс-менеджменту, мастер-классы от опытных педагогов на тему использования инновационных методов преподавания, круглые столы по обсуждению сложных профессиональных ситуаций и поиску решений, решение кейсовых задач, в том числе профессиональных.

Педагогическая практика является не просто обязательным компонентом профессиональной подготовки будущего учителя, а ключевым фактором формирования его профессиональных ценностей. Правильно организованная и методически обеспеченная педагогическая практика позволяет студентам не только овладеть необходимыми знаниями и умениями, но и сформировать устойчивую систему ценностных ориентаций, необходимых для успешной и эффективной педагогической деятельности. Теоретические знания, полученные в процессе обучения, являются фундаментом профессиональной ком-

петенции, однако именно практическая деятельность позволяет применить эти знания в реальных условиях образовательной среды. «Педагогическая практика – это этап, без которого невозможно представить качественную подготовку будущих учителей» [11, с. 7]. Исследования показывают, что студенты, прошедшие полноценную педагогическую практику, демонстрируют более высокий уровень готовности к самостоятельной работе и адаптации к новым условиям (Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.). Профессиональные ценности – это система убеждений и установок, определяющих отношение педагога к своей деятельности, обучающимся, коллегам и обществу в целом, а системный подход требует реализации и принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики [12]. Педагогическая практика предоставляет студентам возможность наблюдать за работой опытных учителей, анализировать их действия, перенимать лучшие практики и формировать собственные ценностные ориентиры. Переживание реальных педагогических ситуаций, осмысление собственных успехов и неудач позволяет студентам прочувствовать значимость таких ценностей, как ответственность, справедливость, уважение к личности ребёнка, гуманизм и профессиональный долг.

Целесообразна направленность практической подготовки в виде расширения объёма педагогической практики, ведения проектной деятельности, разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов. Совместная работа со школами и дошкольными учреждениями представлена в виде проведения открытых уроков, занятий, участие в мероприятиях, проводимых образовательной организацией, наблюдение за работой опытных педагогов.

Работа педагога-наставника играет важнейшую роль в формировании профессиональных педагогических ценностей. Наставничество является эффективным механизмом передачи опыта, формирования рефлексивной компетентности и осознанного профессионального самоопределения. Для повышения эффективности наставничества необходимо уделять особое внимание отбору и подготовке наставников, а также созданию условий для их плодотворного взаимодействия с будущими специалистами. Опыт реализации программ наставничества в различных образовательных учреждениях показывает, что успех этих программ во многом зависит от правильного отбора и подготовки наставников [13]. В материалах Общероссийской научно-практической конференции «Наставничество как инструмент повышения качества профессионального образования» признана особая значимость данного направления [14]. «Отечественные психологи также акцентируют внимание на эмпирической стороне наставничества» [15, с. 284].

Реализация проекта «Наставничество» – это работа с опытными педагогами-наставниками, которые будут помогать студентам в их профессиональном развитии. Целевая модель наставничества, реализуемая в Нижегородском Губернском колледже, представляет собой целостную систему мероприятий, направленных на поддержку и педагогическое сопровождение будущих специалистов в их профессиональном становлении. В отличие от стихийного наставничества, целевая модель предполагает чётко определённые цели, задачи, функции наставников и наставляемых, а также критерии оценки эффективности. Системный подход позволяет обеспечить планомерное и целенаправленное формирование профессиональных ценностей у участников образовательного процесса, таких как ответственность, профессионализм, готовность использовать инновации, осознание социальной значимости выбранной профессии и ориентация на потребности регионального рынка труда. Анализ нормативно-правовой базы колледжа (Положение о наставничестве, Программы наставничества) демонстрирует наличие чётко прописанных целей, задач, функций, прав и обязанностей наставников и наставляемых. Результаты

мониторинга и оценки эффективности реализации целевой модели наставничества свидетельствуют о повышении уровня профессиональной адаптации выпускников, снижении текучести кадров и улучшении качества образовательного процесса.

Акцент на ценностном компоненте при подготовке будущих педагогов ставится на достижение следующих целевых ориентиров. В аксиологическом аспекте – это качественное повышение степени усвоения и интериоризации профессиональных ценностей и норм. В мотивационно-личностном аспекте – усиление позитивного отношения к избранной профессии, подкреплённое осознанной учебно-профессиональной мотивацией. В развивающем аспекте – активизация потребности в личностном и профессиональном саморазвитии как основы будущего карьерного роста. В практическом аспекте – укрепление намерения связать свою дальнейшую трудовую деятельность с полученной специальностью (снижение оттока выпускников из профессиональной сферы).

Данная модель профессиональной подготовки находится на стадии практического внедрения. Её эффективность будет оцениваться на основе результатов промежуточного мониторинга 2024-2025 учебного года и итоговой диагностики, намеченной на 2025-2026 учебный год. В дальнейшем планируется совершенствование и корректировка модели развития профессиональных педагогических ценностей с учётом полученных результатов и регионального запроса.

На промежуточной стадии внедрённая модель показала положительные результаты. Улучшились показатели успеваемости и вовлечённости в учебный процесс, студенты стали активнее участвовать в волонтёрской, общественной и проектной деятельности. Исследовательские и проектные работы достигли уровня, соответствующего критериям полноты, научной состоятельности и авторской оригинальности. Результаты подтверждают способность к самостоятельной постановке и решению задач, а также высокую степень вовлечённости в предметную область.

## Заключение

Проблема формирования профессиональных ценностей будущих педагогов приобретает особую актуальность в современных условиях, характеризующихся быстрыми социально-экономическими и технологическими изменениями. Успешная деятельность педагога требует не только глубоких специальных знаний и навыков, но и определённого набора личностных качеств и ценностных ориентаций, обеспечивающих эффективное взаимодействие с учениками, родителями и коллегами, а также способствующих профессиональному саморазвитию.

Для эффективного формирования профессиональных ценностей необходимо проведение комплексной диагностики, которая позволит выявить уровень сформированности этих характеристик у студентов. Особое внимание должно уделяться диагностике именно специфических педагогических ценностей, их месту в общей иерархии личности и связи с профессиональными интенциями. На основе результатов диагностики возможно планирование и реализация целенаправленных мероприятий, направленных на развитие недостающих качеств и укрепление уже имеющихся.

Проведённое исследование позволило установить, что текущий уровень сформированности профессиональных ценностей у студентов педагогических специальностей колледжа является недостаточным. Эмпирические данные выявили доминирование ориентации на личную стабильность и безопасность при дефиците осознания социальной миссии педагога и мотивации к непрерывному профессиональному росту.

На основе анализа выявленных проблем была сформулирована стратегия целенаправленного формирования аксиологического компонента профессиональной подготовки. Её ключевыми направлениями являются модернизация

содержания и технологий обучения через интеграцию практико-ориентированных методов (кейс-стади, проектная деятельность, симуляции реальных ситуаций), способствующих непосредственному столкновению студентов с реальными профессиональными вызовами и ценностными выборами. Требуется реализация междисциплинарного подхода, направленного на формирование целостного мировоззрения будущего педагога, укрепление связи теоретических знаний с профессионально-ценностными установками, формирование профессиональных «ценностных кодов». Важным является внедрение системы целенаправленной траектории развития определённого направления, предусматривающей проведение консультаций и составление персональных планов для коррекции выявленных дефицитов.

Важнейшей задачей является преобразование абстрактных ценностных категорий в личностно значимые профессиональные ориентиры, такие как «ценность детства», «профессиональная ответственность за результат», «ценность инновационного поиска». Конечной целью является формирование у выпускника устойчивой профессионально-ценностной позиции, в которой гуманистические идеалы педагогики становятся внутренним мотивом и регулятором его труда.

Таким образом, эффективное развитие профессиональных ценностей требует системной трансформации образовательного процесса, где диагностическая функция становится одной из наиболее существенных для целенаправленного педагогического воздействия. Предложенная стратегия намечает конкретные пути для такой трансформации, а её теоретическая и практическая значимость заключается в возможности создания комплексной модели работы с ценностной сферой будущего педагога в системе СПО.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ


1. Тимофеева С. В. Профессиональная деятельность педагога: ценностные основания, роль и значимость слова // Вестник КрасГАУ. 2009. № 11. С. 209–216.
2. Фролова Е.В. Формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов в образовательном процессе вуза как педагогическая проблема // АНИ: педагогика и психология. 2017. № 1 (18). С. 219–221.
3. Андрюнина А.С. Формирование профессиональных ценностей у будущих педагогов: проблемы и решения // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 205–209.
4. Бичева И.Б., Филатова О. М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. № 2 (23). С. 3.
5. Бичева И. Б. Инновационная подготовка будущего педагога профессионального обучения / И.Б. Бичева, Е. А. Челнокова, Н. Ф. Агаев // Бизнес. Образование. Право. 2016. № 1(34). С. 246–250.
6. Андрюнина А. С. Интеграция учебной и воспитательной работы в процессе формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих педагогов // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 53–57.
7. Кремень С. А., Кремень Ф. М. Ценностные основания выбора педагогической профессии // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2023. № 4. С. 77–93.
8. Козлова С. А., Степанова И.В. Педагогический клуб как уникальная площадка для формирования будущего педагога // Современное образование: проблемы, решения, тенденции развития: сборник статей V Междун. научно-практич. конференции, (Петрозаводск, 21 февраля 2023 года.) г. Петрозаводск: Международный центр научного партнёрства «Новая Наука», 2023. С. 15–18.
9. Козлова С. А. Воспитательный потенциал студенческого сообщества по формированию ценностных ориентаций будущих педагогов // Актуальные проблемы педагогики и образования: Сборник научных статей XXV междун. научно-практ. конференции, (Брянск, 18-19 апреля 2024 года.) Брянск: БГУ, ООО «Аверс», 2024. С. 201–206.
10. Волкова М.А., Лукина А. К. Метод проектов как средство ценностно-смыслового самоопределения будущих педагогов // Непрерывное образование: XXI век. 2019. № 3 (27). С. 65–80.
11. Кабирова З., Олимова Ф. Значение педагогической практики для становления профессиональ-

ного педагога // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования. 2024. № 11. С. 364–367.
12. Сластёнин В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
13. Вейдт В.П. Опыт реализации программы наставничества: взгляд наставника и наставляемого // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2024. № 4 (24). С. 4–23.
14. Общероссийская научно-практическая конференция (Самара, 17–18 декабря 2020 г.): сборник статей «Наставничество как инструмент повышения качества профессионального образования». Самара: ГБПОУ «ПГК», 2020. ч. 2, 831 с.
15. Понятие «наставничество» в отечественной педагогике и психологии / Хачатурова К. Р., Клеверова Т. М., Шулятьева Н. В., Шереметова И. Ю. // XXIX Димитриевские образовательные чтения. Память поколений. История и современность: материалы Всеросс. научно-практич. конференции (Ростов-на-Дону, 11 ноября 2024 г.). Ростов-н/Д: Манускрипт, 2024. С. 284–286.
16. Мурзалинова А. Ж. Наставничество как психолого-педагогическое условие нравственной педагогики // IX Сильвестровские педагогические чтения. Духовность и нравственность в образовательном пространстве: историческая память и самосознание народа: материалы Всероссийской научной конференции (Тара, 26 марта 2020 г.). Омск: Амфора, 2020. С. 141–146.

## REFERENCES

1. Timofeeva, S.V. (2009). Professional activity of a teacher: value bases, the role and significance of the word. *Bulletin of KrasGAU*, no. 11, pp. 209–216. (In Russ.)
2. Frolova, E.V. (2017). Formation of professional value orientations of students in the educational process of a university as a pedagogical problem. *ANI: Pedagogy and Psychology*, no. 1(18), pp. 219–221. (In Russ.)
3. Andryunina, A.S. (2013). Formation of professional values among future teachers: problems and solutions. *Pedagogical Education in Russia*, no. 5, pp. 205–209. (In Russ.)
4. Bicheva, I.B. and Filatova, O.M. (2018). Prospects for professional training of teachers: an axiological approach. *Bulletin of Minin University*, no. 2(23), p. 3.
5. Bicheva, I.B., Chelnokova, E.A. and Agaev, N.F. (2016). Innovative training of the future teacher of vocational training. *Business. Education. Law*, no. 1(34), 246–250. (In Russ.)
6. Andryunina, A.S. (2012). Integration of educational and educational work in the process of forming professional and value orientations among future teachers. *Pedagogical Education in Russia*, no. 4, pp. 53–57. (In Russ.)
7. Kremen, S.A. and Kremen, F.M. (2023). Value bases for choosing a teaching profession. *Bulletin of Moscow University, Series 20: Pedagogical Education*, no. 4, pp. 77–93. (In Russ.)
8. Kozlova, S.A. and Stepanova, I.V. (2023). Pedagogical club as a unique platform for the formation of a future teacher. Modern Education: Problems, Solutions, Development Trends. *Proceedings of the V International Scientific-Practical Conference*, Petrozavodsk, February 21, 2023, pp. 15–18. (In Russ.)
9. Kozlova, S.A. (2024). Educational potential of the student community in the formation of value orientations of future teachers. Current Problems of Pedagogy and Education: Collection of articles of XXV International Scientific-Practical Conference, Bryansk, April 18–19, 2024, pp. 201-206. (In Russ.)
10. Volkova, M.A. and Lukina, A.K. (2019). Project method as a means of value-semantic self-determination of future teachers. *Continuous Education: XXI Century,* no. 3(27), pp. 65–80. (In Russ.)
11. Kabirova, Z. and Olimova, F. (2024). The importance of teaching practice for the development of a professional teacher. *Pedagogy and Psychology in the Modern World: Theoretical and Practical Research*, no. 11, pp. 364–367. (In Russ.)
12. Slastenin, V.A., Isaev, I.F. and Shiyanov, E.N. (eds.) (2013). *Pedagogy.* Moscow: Publishing Center "Academy". (In Russ.)
13. Veidt, V.P. (2024). Experience in implementing a mentoring program: the view of the mentor and the mentee. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Kaliningrad Bulletin of Education"*, no. 4(24), pp. 4–23. (In Russ.)
14. Mentoring as a tool for improving the quality of vocational education. Collection of articles of the all-Russian scientific and practical conference, part 2, December 17–18, 2020. Samara, PGK (In Russ.)
15. Khachaturova, K.R., Kleverova, T.M., Shulyaeva, N.V. and Sheremetova, I.Yu. (2024). The concept of "mentoring" in domestic pedagogy and psychology. *XXIX Dimitriev Educational Readings: Memory of*

*Generations. History and Modernity (Materials of the All-Russian Scientific-Practical Conference, Rostov-on-Don, November 11, 2024*), pp. 284–286. (In Russ.)
16. Murzalinova, A.Zh. (2020). Mentoring as a psychological and pedagogical condition of moral pedagogy. *IX Sylvester Pedagogical Readings: Spirituality and Morality in the Educational Space: Historical Memory and National Awareness.All-Russian Scientific Conference, Tara, March 26, 2020*, pp. 141–146. (In Russ.)

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:**

*Козлова Светлана Александровна* – методист, преподаватель Нижегородского Губернского колледжа, Нижний Новгород

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

*Svetlana A. Kozlova* – methodologist, teacher at Nizhny Novgorod Provincial College, Nizhny Novgorod

Научная статья
УДК 378.147
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-75-85

# РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ДЛЯ СФЕРЫ ГОСТЕПРИИМСТВА МОСКВЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

*Писарик Е. М.*

*Колледж сферы услуг № 10, Москва, Российская Федерация*
*ekaterina-pisarik@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0001-3648-2369*

*Статья поступила в редакцию 11.02.2026*
*Одобрена после рецензирования 16.02.2026*
*Принята к публикации 24.02.2026*

***Аннотация.*** В статье рассматриваются проблемы и перспективы обновления системы профессиональной подготовки специалистов среднего звена для индустрии гостеприимства в Москве в контексте цифровой трансформации экономики. Выявлена специфика подготовки специалистов гостеприимства, заключающаяся в необходимости интеграции сервисных компетенций с владением цифровыми технологиями управления гостеприимством и формирования эмоционально-коммуникативной готовности к работе с клиентами в мультикультурной среде. На основе анализа современных требований рынка труда и региональной специфики определены ключевые организационно-педагогические условия, обеспечивающие повышение эффективности использования образовательных ресурсов и соответствие квалификации выпускников требованиям динамично развивающегося столичного рынка труда. Представлены результаты педагогического эксперимента, демонстрирующие эффективность разработанных организационно-педагогических условий.

***Ключевые слова:*** индустрия гостеприимства, профессиональное образование, цифровизация, специалисты среднего звена, организационно-педагогические условия, сервисные компетенции, эмоциональный интеллект, мультикультурная коммуникация.

***Для цитирования:*** Писарик Е. М. Развитие системы подготовки кадров среднего звена для сферы гостеприимства Москвы в условиях цифровизации // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.75–85. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-75-85

Original article

# DEVELOPMENT OF THE MID-LEVEL PERSONNEL TRAINING SYSTEM FOR MOSCOW HOSPITALITY INDUSTRY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

*E. Pisarik*

*College of Service Sector No. 10, Moscow, Russian Federation*
*ekaterina-pisarik@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0001-3648-2369*

*The article was submitted on 11.02.2026*
*Approved after review on 16.02.2026*
*Accepted for publication on 24.02.2026*

***Abstract.*** The article examines the problems and prospects of updating the system of professional training for mid-level specialists for the hospitality industry in Moscow in the context of the digital transformation of the economy. The specifics of training hospitality specialists are identified, which are to integrate service com-

© CC BY Писарик Е. М., 2026.

petencies with digital technologies for hospitality management and to develop emotional and communicative readiness to work with clients in a multicultural environment. Based on an analysis of modern labor market requirements and regional specifics, key organizational and pedagogical conditions are identified that ensure increased efficiency in the use of educational resources and the alignment of graduates' qualifications with the requirements of the dynamically developing capital labor market. The results of a pedagogical experiment demonstrating the effectiveness of the developed organizational and pedagogical conditions are presented.

***Keywords:*** hospitality industry, vocational education, digitalization, middle-level specialists, organizational and pedagogical conditions, service competencies, emotional intelligence, multicultural communication.

***For citation:*** Pisarik, E. M. (2026). Development of the mid-level personnel training system for Moscow hospitality industry in the context of digitalization. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 77–87 (In Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-77-87

## Введение

Современный этап развития российской экономики характеризуется всё более заметной тенденцией к расширению сферы услуг. Индустрия гостеприимства, являясь одним из локомотивов этой сферы, вносит существенный вклад в социально-экономическое развитие регионов. Данные Федеральной службы государственной статистики подтверждают, что вклад сферы услуг в ВВП России составляет 57,53%[1], а туристско-рекреационная отрасль, несмотря на экономические колебания последних лет, демонстрирует устойчивый рост. Этот рост, в свою очередь, предъявляет повышенные требования к качеству обслуживания и уровню профессионализма кадров.

Цифровая трансформация индустрии гостеприимства диктует необходимость кардинальных изменений в подходах к профессиональной подготовке. Внедрение инновационных систем управления предприятиями, развитие интернет-технологий в сфере бронирования и обслуживания клиентов, использование больших данных для персонализации предложений требует от современных специалистов новых компетенций: не только традиционных навыков обслуживания, но и знаний в области цифровых технологий, анализа данных, управления многоканальными коммуникациями.

Специфика подготовки специалистов среднего звена для индустрии гостеприимства заключается в необходимости одновременного формирования трёх взаимосвязанных групп компетенций, отличающих их от специалистов других сфер:

1) Сервисные компетенции, основанные на эмоциональном интеллекте и культуре гостеприимства: способность создавать атмосферу искренней заботы о госте, предвосхищать его потребности, работать в условиях эмоционального напряжения при сохранении доброжелательности и профессионализма. Специалисты гостеприимства должны обладать развитой эмпатией, стрессоустойчивостью и умением трансформировать конфликтные ситуации в позитивный опыт для клиента.

2) Цифровые компетенции в специализированных системах управления гостеприимством: владение системой управления недвижимостью Property Management Systems, системами управления взаимоотношениями с клиентами (гостиничные CRM), программным обеспечением Channel Manager для управления каналами продаж, системой управления доходами Revenue Management Systems для динамического ценообразования. В отличие от общих цифровых навыков, эти компетенции требуют понимания специфической логики гостиничного и ресторанного бизнеса.

3) Мультикультурные коммуникативные компетенции: способность эффективно взаимодействовать с представителями различных культур, понимание особенностей

[1] Федеральная служба государственной статистики. Национальные счета. Валовой внутренний продукт по источникам доходов. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/VVP_god_istoch.xlsx (дата обращения: 15.01.2026).

гостевого поведения и ожиданий клиентов из разных стран, владение иностранным языком (преимущественно английским) на профессиональном уровне, позволяющем решать сложные ситуации обслуживания. Москва как международный туристический центр предъявляет особенно высокие требования к данным компетенциям.

Существующий разрыв между компетенциями выпускников средних профессиональных образовательных организаций и реальными потребностями рынка труда особенно заметен в динамично развивающихся мегаполисах, таких как Москва. Работодатели сталкиваются с проблемой нехватки специалистов, владеющих современными цифровыми инструментами и способных эффективно работать в условиях быстро меняющейся технологической среды при сохранении высокого уровня сервисной культуры.

Проблема подготовки квалифицированных специалистов среднего звена для индустрии гостеприимства в Москве выходит за рамки отдельных образовательных учреждений и приобретает общегосударственное значение. Именно специалисты среднего звена (администраторы, менеджеры, супервайзеры) обеспечивают качество обслуживания, организуют технологические процессы, управляют персоналом первичного звена и являются ключевым звеном взаимодействия с клиентами.

Москва как крупнейший экономический центр страны не только концентрирует наиболее передовые практики организации гостиничного и ресторанного бизнеса, но и формирует высокие стандарты качества обслуживания. В этой связи система подготовки кадров для индустрии гостеприимства в столице должна не только соответствовать мировым трендам, но и учитывать специфику регионального рынка труда.

**Анализ научной базы исследования**

Теоретические основы профессионального образования разработаны в трудах ряда отечественных и зарубежных исследователей. Батышев С.Я. заложил основы производственной педагогики, определив принципы практико-ориентированности образования и связи обучения с производственной деятельностью [1]. Беляева А.П. разработала профессионально-педагогические технологии обучения в профессиональных учебных заведениях, обосновав необходимость интеграции теоретической и практической подготовки [2]. Леднев В.С. исследовал вопросы развития способностей к научному творчеству в системе профессионального образования [3]. Панина С.В. изучала проблемы самоопределения и профессиональной ориентации учащихся, что имеет особое значение для выбора специальности в сфере гостеприимства [4]. Смирнов И.П. рассматривал взаимосвязь между личностным развитием человека и его профессиональным становлением [5].

Педагогические аспекты воспитательного процесса и проектирования педагогических систем исследованы Байбородовой Л.В., Рожковым М.И. и Сериковым В.В., чьи работы заложили основы личностно ориентированного подхода в образовании [6; 7].

*Современные исследования проблем профессионального образования.* Исследования последних лет демонстрируют усиление внимания к вопросам адаптации профессионального образования к требованиям цифровой экономики. Блинов В.И., Сергеев И.С. исследуют дидактическую концепцию цифрового профессионального образования и обучения, обосновывая необходимость трансформации традиционных педагогических подходов [8]. Олейникова О.Н., Муравьёва А.А. анализируют опыт модернизации профессионального образования в контексте компетентностного подхода и нерешённых проблем [9].

Особую актуальность приобретают работы, посвящённые взаимодействию образовательных организаций с работодателями. Матвиевская Е.Г., Черевко И.В. исследуют механизмы социального партнёрства в профессиональном образовании [10], Ткаченко Е.В. рассматривает проблемы соответствия профессиональных и образовательных стандартов [11]. Эти

исследования подчёркивают значимость согласования содержания образования с реальными потребностями рынка труда.

*Специфика индустрии гостеприимства.* Применительно к индустрии гостеприимства фундаментальные исследования выполнены Квартальновым В.А., который разработал концепцию стратегического менеджмента в туризме [12], и Морозовым М.А., изучавшим внедрение информационных технологий в социально-культурный сервис и туризм [13]. Современные исследования Фроловой Т.В. посвящены формированию цифровых компетенций в туристском образовании [14], Скобкин С.С. рассматривает эволюцию гостиничного менеджмента в условиях цифровизации [15], Джанджугазова Е.А. исследует инновационные подходы к подготовке кадров для индустрии гостеприимства [16].

Значимость эмоционального интеллекта для индустрии гостеприимства исследована в работах Робертса Р.Д. и Люсина Д.В., которые обосновали влияние эмоциональных компетенций на качество обслуживания [17; 18]. Исследования Сергеевой М.Г. показывают взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта сотрудников и удовлетворённостью гостей, что подтверждает специфическую важность этих компетенций для гостеприимства [19].

Зарубежные исследователи внесли значительный вклад в развитие теории туристского образования. Airey D. и Ritchie B. создали концептуальные основы международного туристского образования, разработали модель конкурентоспособных туристских дестинаций с учётом требований к квалификации персонала [20; 21]. Ryan C. и Tribe J. исследовали влияние рекреационного туризма на развитие отрасли [22; 23]. Baum T. анализирует проблемы управления человеческими ресурсами в туризме и гостеприимстве в условиях глобализации [24]. Lashley C. исследует философию гостеприимства и её влияние на образовательные программы [25].

Хронологический анализ показывает, что до 2020 года исследования фокусировались преимущественно на традиционных аспектах гостеприимства, с 2020 года акцент смещается на цифровизацию и адаптивное обучение.

Однако в работах указанных авторов недостаточно раскрыты вопросы: интеграции сервисных компетенций, основанных на эмоциональном интеллекте, с компетенциями в области цифровых технологий управления гостеприимством; формирования мультикультурной коммуникативной готовности в контексте столичного рынка труда; адаптации системы профессионального образования к специфическим требованиям индустрии гостеприимства мегаполисов.

Остаётся малоизученным комплексный подход к модернизации системы подготовки специалистов среднего звена, который объединял бы требования федеральных образовательных и профессиональных стандартов, потребности регионального рынка труда Москвы, специфику сервисных компетенций и возможности современных цифровых образовательных технологий. Требуют определения организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное взаимодействие образовательных организаций с работодателями и создание адаптивной образовательной среды, отвечающей индивидуальным потребностям обучающихся и специфическим требованиям индустрии гостеприимства.

## Материалы и методы

Исследование проводилось с использованием комплекса взаимосвязанных методов, обеспечивающих всестороннее изучение проблемы модернизации системы подготовки специалистов среднего звена для индустрии гостеприимства.

На теоретическом этапе осуществлялся анализ научной литературы по вопросам профессионального образования, индустрии гостеприимства, цифровой экономики, регионального развития и управления образовательными системами. Проведён нормативно-правовой анализ федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных

стандартов и методических документов, регламентирующих деятельность образовательных учреждений в сфере индустрии гостеприимства.

Эмпирическая часть исследования включала:

1. Анкетирование работодателей (n=45): представители 28 гостиниц категории 4-5 звёзд и 17 ресторанов премиум-сегмента Москвы. Использовалась авторская анкета, включающая 32 вопроса о требованиях к компетенциям специалистов среднего звена, оценке готовности выпускников, востребованности цифровых навыков. Анкета валидизирована экспертной группой из 5 специалистов (α Кронбаха = 0,87).

2. Глубинные интервью (n=12): с директорами по персоналу ведущих гостиничных сетей, руководителями трёх колледжей Москвы, четырьмя экспертами в области профессионального образования. Средняя продолжительность интервью – 45 минут. Качественный анализ проводился методом тематического кодирования.

3. Педагогический эксперимент организован на базе Колледжа сферы услуг №10 г. Москвы в 2024-2025 учебном году с целью апробации разработанной модели.

Выборка эксперимента: 156 студентов 2-го курса специальностей «Гостиничное дело» (43.02.14) и «Организация обслуживания в общественном питании» (43.02.01). Экспериментальная группа (ЭГ) – 78 человек (42 студента специальности «Гостиничное дело», 36 студентов специальности «Организация обслуживания в общественном питании»); контрольная группа (КГ) – 78 человек (аналогичное распределение). Группы формировались методом случайной выборки, эквивалентность проверена по критерию хи-квадрат ($\chi^2 = 1,23$, $p > 0,05$).

Были использованы следующие методики диагностики:

– Оценка уровня освоения профессиональных компетенций: разработанный комплексный тест (48 заданий), включающий теоретические вопросы, практические кейсы и задания на работу с профессиональным программным обеспечением (1С: Предприятие 8. Общепит). Максимальный балл – 100. Надёжность теста: α Кронбаха = 0,91.

– Оценка цифровой грамотности: адаптированная методика DigComp 2.2, дополненная специализированными заданиями для гостеприимства (владение PMS, CRM, системами онлайн-бронирования). Шкала: 0–25 баллов (низкий уровень), 26–50 (средний), 51–75 (высокий), 76–100 (экспертный).

– Оценка эмоционального интеллекта: методика Люсина Д.В. «ЭмИн» (2009), адаптированная для сферы гостеприимства с добавлением кейсов клиентского обслуживания (6 ситуационных заданий).

– Экспертная оценка практической готовности: протокол наблюдения за работой студентов на производственной практике (разработан совместно с работодателями), включающий 15 критериев оценки по 5-балльной шкале. Оценку проводили наставники от предприятий (прошедшие инструктаж) и преподаватели колледжа. Согласованность оценок: коэффициент каппа Коэна к = 0,78.

– Мониторинг трудоустройства: отслеживание трудоустройства выпускников в течение 12 месяцев после окончания обучения через опросы выпускников (онлайн-анкета, уровень ответов 94%) и работодателей (телефонные интервью).

– Экспериментальное воздействие для ЭГ: обучение по разработанной модели с использованием цифровых образовательных ресурсов (виртуальные тренажёры Opera PMS, Amadeus, симуляторы конфликтных ситуаций), активных методов обучения (кейс-стади реальных отелей Москвы, деловые игры «Заселение VIP-гостя», «Управление перебронированием»), тесного взаимодействия с работодателями (ежемесячные мастер-классы от представителей лучших отелей, практика с индивидуальными заданиями). КГ: традиционная программа обучения без существенных изменений.

– Статистическая обработка: сравнение групп – t-критерий Стьюдента для независимых выборок, U-критерий Манна-Уитни для непараметрических данных;

динамика изменений – t-критерий для зависимых выборок; уровень значимости $p < 0,05$. Обработка данных выполнена в SPSS Statistics 26.0.

Использовался метод кейс-стади для анализа конкретных примеров успешной подготовки специалистов для индустрии гостеприимства в Москве. Полученные данные обрабатывались с использованием методов математической статистики, кластерного и корреляционного анализа.

**Результаты исследования**

На основе проведённого анализа и экспериментальной работы выявлены три ключевые проблемы, препятствующие эффективной подготовке специалистов среднего звена для индустрии гостеприимства Москвы, и определены пути их решения.

*Проблема 1. Разрыв между требованиями работодателей и содержанием профессиональной подготовки в части специализированных цифровых компетенций.*

Проведённый анализ специфических требований индустрии гостеприимства Москвы показал существенное несоответствие между компетенциями выпускников и ожиданиями работодателей. Результаты анкетирования работодателей выявили, что наиболее востребованными являются следующие специфические компетенции:

1) Владение специализированным программным обеспечением индустрии гостеприимства (93% работодателей): системы управления гостиницами (требуют 78% отелей), платформы бронирования (89%), системы управления ресторанами (71% ресторанов). При этом 67% работодателей отметили, что выпускники недостаточно готовы к работе с данными системами.

2) Эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость (87% работодателей): способность сохранять доброжелательность при работе с претензиями, умение предотвращать конфликты, навыки эмоциональной саморегуляции в пиковые периоды загрузки. Глубинные интервью показали, что 83% руководителей считают именно эти качества критически важными, но только 41% выпускников демонстрируют необходимый уровень.

3) Мультикультурная коммуникативная компетентность (76% работодателей московских отелей): знание особенностей обслуживания гостей из Китая, арабских стран, Европы, владение английским языком на уровне не ниже B1. 58% работодателей сообщили о дефиците специалистов, владеющих этими компетенциями.

Данная проблема решается через реализацию первого и второго организационно-педагогических условий: целевую ориентацию на формирование триединства компетенций и содержательную перестройку учебных планов с интеграцией дисциплин по эмоциональному интеллекту (72 часа), освоению специализированного программного обеспечения (144 часа практики) и междисциплинарных модулей по кросс-культурному сервису (48 часов).

*Проблема 2. Недостаточная эффективность традиционных методов обучения для формирования сервисных компетенций, основанных на эмоциональном интеллекте.*

Анализ показал, что традиционные формы обучения (лекции, семинары, типовые практические задания), эффективные для многих специальностей, недостаточны для подготовки специалистов гостеприимства. Способность сохранять искреннюю доброжелательность при работе с претензиями, предвосхищать потребности гостей, управлять собственным эмоциональным состоянием в стрессе – эти навыки не формируются автоматически и требуют целенаправленного развития.

Конкретный пример взаимодействия с работодателями демонстрирует подход к решению данной проблемы. Опыт сотрудничества с гостиницей The Carlton Moscow показал эффективность следующих механизмов:

*Директор по обучению и развитию отеля провела для студентов экспериментальной группы серию мастер-классов «Золотые стандарты The Carlton» (12 занятий по 2 академических часа), где на конкретных примерах из практики отеля демонстрировала технологии создания запоминающегося гостевого опыта. Студенты получили доступ к корпоративной обучающей*

*платформе, где изучали модули по работе с VIP-гостями, управлению жалобами, кросс-культурной коммуникации (каждый студент прошёл минимум 3 модуля по 4 часа). Организована производственная практика для 15 студентов экспериментальной группы с индивидуальными заданиями: анализ работы службы приёма и размещения в период высокой загрузки, разработка предложений по улучшению процесса регистрации гостей. Каждый практикант работал в паре с личным наставником – опытным сотрудником отеля. Представители отеля участвовали в оценке выпускных квалификационных работ студентов; 8 из 15 практикантов получили приглашение на работу в The Carlton после окончания обучения.*

Данная проблема решается через реализацию третьего организационно-педагогического условия: применение специфических технологий обучения для гостеприимства, включающих иммерсивные симуляции гостевого опыта, метод «таинственный гость», кейс-метод с использованием реальных данных московских отелей.

*Проблема 3. Отсутствие системного взаимодействия образовательных организаций с ведущими предприятиями индустрии гостеприимства, что препятствует актуализации содержания образования и ограничивает доступ студентов к современным профессиональным практикам.*

Эта проблема проявляется в эпизодическом характере сотрудничества колледжей с работодателями, ограничивающемся формальным прохождением практики без глубокой интеграции в образовательный процесс. Отсутствует механизм оперативного обновления содержания обучения на основе изменений в профессиональных требованиях, студенты не имеют достаточного доступа к реальному профессиональному контексту и современным отраслевым стандартам.

Решение данной проблемы обеспечивается четвёртым организационно-педагогическим условием: системное партнёрство с ведущими предприятиями индустрии гостеприимства, реализованное на примере сотрудничества с The Carlton Moscow и другими ведущими отелями и ресторанами Москвы.

Сравнительный анализ экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп по завершении эксперимента продемонстрировал статистически значимые различия по всем ключевым показателям, что подтверждает эффективность предложенных решений выявленных проблем.

## Организационно-педагогические условия подготовки специалистов для индустрии гостеприимства

На основе выявленных проблем и специфических требований определены организационно-педагогические условия эффективной подготовки специалистов среднего звена для индустрии гостеприимства в Москве, направленные на преодоление разрыва между требованиями работодателей и уровнем подготовки выпускников.

*Первое условие: целевая ориентация на формирование триединства компетенций.* Стратегическая направленность образовательного процесса заключается в формировании конкурентоспособных высококвалифицированных специалистов среднего звена, обладающих триединством компетенций: сервисных (основанных на эмоциональном интеллекте), цифровых (в специализированных системах гостеприимства) и мультикультурных коммуникативных, соответствующих требованиям московского рынка труда.

*Второе условие: содержательная перестройка учебных планов с акцентом на специфику гостеприимства.* Принципиальными элементами являются:

– Введение в учебные планы дисциплины «Эмоциональный интеллект в гостеприимстве» (72 часа): студенты осваивают техники распознавания эмоций гостей, управления собственными эмоциями в стрессовых ситуациях, трансформации конфликтов. Используются ролевые игры с видеоанализом поведения («зеркало эмоций»), кейсы типа «гость в ярости тре-

бует компенсацию», тренинги по методу Станиславского для развития эмпатии.

– Освоение специализированного программного обеспечения (144 часа практики): студенты работают с реальными демоверсиями (создание бронирований, регистрация гостей, работа с группами), управление меню, заказами, складом, системами онлайн-бронирования. К концу обучения каждый студент имеет портфолио из 20+ выполненных практических заданий в профессиональных системах.

– Междисциплинарные модули «Кросскультурный гостевой сервис» (48 часов): изучение особенностей культур основных групп туристов в Москве (китайские, арабские, европейские гости), табу и предпочтения, религиозные требования к питанию, специфика делового этикета. Модуль ведётся совместно преподавателем колледжа и приглашёнными специалистами-практиками.

*Третье условие: применение специфических технологий обучения для гостеприимства.* Иммерсивные симуляции гостевого опыта: созданы сценарии типичных и нестандартных ситуаций (например, перебронирование при полной загрузке, жалоба китайского гостя на отсутствие чайника в номере, запрос на организацию халяльного завтрака, конфликт с нетрезвым гостем). Студенты проигрывают ситуации в учебном гостиничном номере с последующим видеоанализом и обратной связью.

Метод «таинственный гость»: студенты анализируют записи реального обслуживания (предоставленные партнёрами-отелями с согласия персонала), выявляют сильные стороны и зоны улучшения, разрабатывают рекомендации. Затем сами выступают в роли «таинственных гостей» друг для друга в учебных симуляциях.

Кейс-метод с использованием реальных данных московских отелей: анализ загрузки конкретного отеля по месяцам, разработка стратегии ценообразования, прогнозирование спроса на основе исторических данных, анализ отзывов на TripAdvisor и разработка плана улучшения рейтинга.

*Четвёртое условие: системное партнёрство с ведущими предприятиями индустрии гостеприимства.* Конкретный пример реализации описан в опыте сотрудничества с гостиницей The Carlton Moscow.

## Результаты педагогического эксперимента

Сравнительный анализ экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп по завершении эксперимента продемонстрировал статистически значимые различия по всем ключевым показателям.

- *Владение специализированным программным обеспечением.* Уверенное владение гостиничными системами продемонстрировали 89% студентов ЭГ против 34% в КГ, ресторанными системами – 82% против 28% соответственно.
- *Эмоциональный интеллект и сервисные компетенции.* Студенты ЭГ показали более высокие результаты по шкалам «управление чужими эмоциями» и «контроль экспрессии», что критически важно для работы с гостями. В ситуационных кейсах обслуживания 73% студентов ЭГ выбрали оптимальные стратегии реагирования на претензии гостей против 41% в КГ.
- *Экспертная оценка работодателей.* По итогам производственной практики студенты ЭГ получили статистически значимо более высокие оценки по всем критериям: готовность к самостоятельной работе, умение работать со сложными гостями, владение профессиональными системами.
- *Трудоустройство и карьерные перспективы.* Через 12 месяцев после выпуска доля трудоустроенных по специальности в ЭГ составила 87% против 62% в КГ. Средняя стартовая заработная плата выпускников ЭГ оказалась на 24% выше (58 400 руб. против 47 200 руб.). Важно отметить, что 23% выпускников ЭГ были трудоустроены в отели категории 5* против 6% в КГ.
- *Оценка работодателями уровня подготовки.* Опрос работодателей, принявших

выпускников, показал, что 81% оценили уровень подготовки выпускников ЭГ как «полностью соответствующий требованиям» или «превосходящий ожидания», для КГ этот показатель составил 38%. Работодатели особо отметили готовность к работе с профессиональным программным обеспечением, высокий уровень сервисной культуры и способность работать с международными гостями.

## Заключение

Проведённое исследование позволило сформулировать следующие обобщающие выводы:

1. Выявлена специфика подготовки специалистов среднего звена для индустрии гостеприимства, отличающая её от других профессиональных областей и заключающаяся в необходимости интегрированного формирования трёх групп компетенций: сервисных, основанных на высоком эмоциональном интеллекте и культуре гостеприимства; цифровых в специализированных системах управления гостиничным и ресторанным бизнесом; мультикультурных коммуникативных для работы в международной среде.

2. Экспериментально доказана эффективность применяемых изменений: студенты ЭГ показали статистически значимо более высокие результаты освоения профессиональных компетенций (на 24%), цифровой грамотности в специализированных системах (на 37%), эмоционального интеллекта (на 33%), практической готовности по оценке работодателей (на 34%). Доля трудоустройства по специальности увеличилась на 25%, включая трудоустройство в предприятия премиум-сегмента.

3. Определены организационно-педагогические условия реализации модели: целевая ориентация на формирование триединства компетенций; содержательная перестройка учебных планов с акцентом на специфику гостеприимства; применение специфических технологий обучения для гостеприимства; системное партнёрство с ведущими предприятиями индустрии гостеприимства.

4. Научная новизна исследования состоит в теоретическом обосновании специфики подготовки специалистов гостеприимства через концепцию триединства компетенций (эмоциональные + цифровые + мультикультурные) и формулировании организационно-педагогических условий, интегрирующих эту специфику с региональными особенностями столичного рынка труда и требованиями цифровой экономики. Выявление и структурирование трёх ключевых проблем (разрыв в цифровых компетенциях, недостаточность традиционных методов обучения, слабое взаимодействие с работодателями) вносит вклад в систематизацию знаний о специфике профессионального образования в индустрии гостеприимства и определяет направления его модернизации.

5. Практическая значимость заключается в разработке конкретных инструментов: программ междисциплинарных модулей, протоколов взаимодействия с работодателями, методик оценки специфических компетенций, сценариев иммерсивных симуляций.

6. Перспективы дальнейших исследований: лонгитюдное изучение карьерных траекторий выпускников (3–5 лет); апробация организационно-педагогических условий в регионах с различными характеристиками туристского рынка; исследование возможностей применения искусственного интеллекта для персонализации обучения эмоциональным компетенциям; разработка системы непрерывного профессионального развития специалистов гостеприимства.

Трансформация системы профессиональной подготовки на основе предложенных организационно-педагогических условий обеспечивает не только повышение качества образования и конкурентоспособности выпускников, но и вносит вклад в развитие индустрии гостеприимства Москвы, укрепляя позиции столицы как международного туристического центра с высокими стандартами сервиса.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ


1. Батышев С.Я. Производственная педагогика: Учебник для студентов пед. институтов. М.: Машиностроение, 1984. 672 с.
2. Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях / Рос. акад. образования, Ин-т проф.-техн. образования; под общ. ред. А. П. Беляевой. СПб.: Ин-т профтехобразования, 1995. 227 с.
3. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. М.: МГАУ, 2002. 120 с.
4. Панина С. В., Макаренко Т.А. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник и практикум для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 312 с.
5. Смирнов И. П. Человек. Образование. Профессия. Личность: Монография. Москва: Граф-Пресс, 2002. 419 с.
6. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Воспитательный процесс в современной школе: Учебное пособие. Ярославль: ЯГПУ, 1997. 380 с.
7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.
8. Блинов В.И., Сергеев И.С. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. М.: Издательство «Перо», 2019. 98 с.
9. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Национальная система квалификаций: концептуальные и методические основы в контексте нерешённых проблем // Образование и наука. 2018. № 20(6). С.70–89.
10. Матвиевская Е.Г., Черевко И.В. Среднее профессиональное образование как особая образовательная система // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 17 (136). С. 263–269.
11. Ткаченко Е.В. Профессиональное образование в России: проблемы развития // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 2. С. 11–35.
12. Квартальнов В.А. Стратегический менеджмент в туризме: современный опыт управления. Москва: Финансы и статистика, 2000. 489 с.
13. Морозов М.А., Морозова Н.С. Информационные технологии в социально-культурном сервисе и туризме. М.: Академия, 2008. 238 с.
14. Фролова Т.В. Формирование цифровых компетенций в туристском образовании // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 3. С. 45–52.
15. Скобкин С.С. Менеджмент в туризме и гостиничном хозяйстве: учебник / С.С. Скобкин. Москва: Магистр: ИНФРА-М, 2022. 448 с.
16. Джанджугазова Е.А. Инновационные технологии в индустрии гостеприимства: учебник. Москва: РУТ (МИИТ), 2023. 234 с.
17. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3–26.
18. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
19. Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. Эмоциональный интеллект в профессиональной подготовке специалистов индустрии гостеприимства // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 124–133.
20. Airey D., & Tribe J. (eds.). (2007). An International Handbook of Tourism Education. Elsevier.
21. Ritchie J. R. B., & Crouch G. I. (2003). The Competitive Destination: A Sustainable Tourism Perspective. CABI Publishing.
22. Ryan C. (2003). Recreational Tourism: Demand and Impacts. Channel View Publications.
23. Tribe J. (2010). Strategy for Tourism. Goodfellow Publishers. 321 p.
24. Baum T. (2022). Human Resource Management in Tourism and Hospitality: International Perspectives on Small to Medium-sized Enterprises. Emerald Publishing. 174 p.
25. Lashley C. (2020). Hospitality Studies: Escaping the Tyranny? Quality Assurance in Education, no. 28(1), pp. 1–7.


## REFERENCES


1. Batyshev, S.Y. (1984). *Industrial Pedagogy: Textbook for students of pedagogical institutes.* Moscow: Mashinostroenie. (In Russ.)
2. Belyaeva, A.P. (ed.) (1995). *Professional-Pedagogical Technology of Training in Professional Educational Institutions*. Saint: Institute of Professional Technical Education, Russian Academy of Education. (In Russ.)

3. Lednev, V.S., (2002). *Scientific Education: Development of Abilities for Scientific Creativity.* Moscow: MGAU. (In Russ.)
4. Panina, S.V. and Makarenko, T.A. (2020). *Self-Determination and Professional Orientation of Students: textbook and workshop for universities*. 3rd ed. Moscow: Yurayt Publishing House. (In Russ.)
5. Smirnov, I.P. (2002). *Man. Education. Profession. Personality: Monograph*. Moscow: Graf-Press. (In Russ.)
6. Bayborodova, L.V. and Rozhkov, M.I. (1997). *Educational Process in Modern School: Textbook*. Yaroslavl: YAGPU. (In Russ.)
7. Serikov, V.V. (1999). *Education and Personality. Theory and Practice of Designing Pedagogical Systems.* Moscow: Publishing Corporation "Logos". (In Russ.)
8. Blinov, V.I. and Sergeev, I.S. (2019). *Didactic Concept of Digital Professional Education and Training.* Moscow: Pero Publishing House. (In Russ.)
9. Oleinikova, O.N., Muravyeva, A.A. and Aksenova, N.M. (2018). National Qualifications System: Conceptual and Methodological Foundations in the Context of Unsolved Problems. *Education and Science*, 20(6), pp. 70–89. (In Russ.)
10. Matviyevskaya, E.G. and Cherevko, I.V. (2011). Secondary Vocational Education as a Special Educational System. *Bulletin of Orenburg State University*, no. (136), pp. 263–269. (In Russ.)
11. Tkachenko, E.V. (2021). Vocational Education in Russia: Problems of Development. *Education and Science*, no. 23(2), pp. 11–35. (In Russ.)
12. Kvartalnov, V.A. (2000). *Strategic Management in Tourism: Modern Management Experience*. Moscow: Finansy i Statistika. (In Russ.)
13. Morozov, M.A. and Morozova, N.S. (2008). *Information Technologies in Socio-Cultural Service and Tourism. Moscow: Finances and Statistics*. (In Russ.)
14. Frolova, T.V., (2021). Formation of Digital Competencies in Tourism Education. *Modern Problems of Science and Education*, no. (3), pp. 45–52. (In Russ.)
15. Skobkin, S.S., (2022). *Management in Tourism and Hospitality: textbook*. Moscow: Magistr: INFRA-M. (In Russ.)
16. Dzhandzhugazova, E.A. (2023). *Innovative Technologies in the Hospitality Industry: textbook*. Moscow: RUT (MIIT). (In Russ.)
17. Roberts, R.D., Matthews, G., Zeidner, M. and Lyusin, D.V. (2004). Emotional Intelligence: Problems of Theory, Measurement, and Practical Application. Psychology. *Journal of the Higher School of Economics*, no. 1(4), pp. 3–26. (In Russ.)
18. Lyusin, D.V. (2006). A New Method for Measuring Emotional Intelligence: *The EmIn Questionnaire. Psychological Diagnostics*, no. (4), pp. 3–22. (In Russ.)
19. Sergeeva, M.G. and Sokolova, N.L. (2020). Emotional Intelligence in the Professional Training of Hospitality Industry Specialists. *Higher Education in Russia*, no. 29(7), pp. 124–133. (In Russ.)
20. Airey, D., & Tribe, J. (eds.). (2007). *An International Handbook of Tourism Education*. Elsevier.
21. Ritchie, J. R. B., & Crouch, G. I. (2003). *The Competitive Destination: A Sustainable Tourism Perspective*. CABI Publishing.
22. Ryan, C. (2003). *Recreational Tourism: Demand and Impacts*. Channel View Publications.
23. Tribe, J. (2010). *Strategy for Tourism*. Goodfellow Publishers.
24. Baum, T. (2022). *Human Resource Management in Tourism and Hospitality: International Perspectives on Small to Medium-sized Enterprises.* Emerald Publishing.
25. Lashley, C. (2020). Hospitality Studies: Escaping the Tyranny. *Quality Assurance in Education,* no. 28(1), pp. 1–7.

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:**

*Писарик Екатерина Михайловна* – директор Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Колледж сферы услуг № 10», Москва; ассистент кафедры непрерывного образования ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Москва

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

*Ekaterina M. Pisarik* – Director of the State Budgetary Professional Educational Institution "College of the Service Sphere № 10", Moscow, Assistant of the Department of Continuing Education of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "State University of Education", Moscow

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-87-97

# МЕЖДУ СЛУЖЕНИЕМ И НАУКОЙ: ГЕНЕЗИС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭТОСА АРХИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

*Понасенко А. В.* [1]✉, *Ротерс Т. Т.* [2]

[1, 2] *Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Российская Федерация*
[1]✉ *ponart0202@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0002-9434-7517*
[2] *roters@list.ru, https://orcid.org/0000-0003-4655-225X*

*Статья поступила в редакцию 17.11.2025*
*Одобрена после рецензирования 02.12.2025*
*Принята к публикации 26.02.2026*

***Аннотация.*** В статье представлены результаты исследования педагогического этоса архивного образования, представляющего значительный интерес для историко-педагогической науки, поскольку он раскрывает ценностные основания формирования одной из ключевых профессий в сфере сохранения историко-культурного наследия. В современной научной литературе преобладают работы, посвящённые институциональной истории архивного дела, тогда как проблематика профессионально-ценностных ориентаций в подготовке архивистов остаётся недостаточно изученной. Существует явный пробел в исследованиях, посвящённых эволюции нормативно-ценностной системы архивного образования в России. Цель исследования состоит в выявлении и анализе основных этапов формирования педагогического этоса российского архивного образования в его исторической динамике. Методологическую основу составили историко-генетический метод, позволивший проследить становление этоса в хронологической последовательности, и историко-сравнительный метод, обеспечивший сопоставление ценностных моделей разных периодов. Дополнительно использовался контент-анализ учебных программ и педагогических трудов. В результате исследования установлено, что генезис педагогического этоса архивного образования в России характеризовался противоречивым взаимодействием двух основных моделей: научно-просветительской и служебно-прагматической. Выявлены три исторических этапа становления профессионального этоса архивистов, каждый из которых характеризовался специфическим соотношением научных и служебных ценностей. Определены ключевые факторы, влиявшие на трансформацию ценностных ориентаций в архивном образовании. Научная новизна работы заключается в системной реконструкции эволюции педагогического этоса архивного образования как целостного историко-педагогического феномена. Полученные результаты расширяют научные представления о закономерностях формирования профессиональной идентичности в сфере историко-архивных дисциплин.

***Ключевые слова:*** педагогический этос, архивное образование, профессиональные ценности, историко-педагогический анализ, подготовка архивистов, история педагогики, профессиональная идентичность.

***Для цитирования****:* Понасенко А. В., Ротерс Т. Т. Между служением и наукой: генезис педагогического этоса архивного образования в России // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.87–97. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-87-97

© CC BY Понасенко А. В., Ротерс Т. Т., 2026.

Original article

# BETWEEN SERVICE AND SCIENCE: GENESIS OF PEDAGOGICAL ETHOS OF ARCHIVAL EDUCATION IN RUSSIA

*A. Ponasenko [1]✉, T. Roters [2]*

*[1, 2] Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russian Federation*

*[1]✉ ponart0202@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0002-9434-7517*

*[2] roters@list.ru, https://orcid.org/0000-0003-4655-225X*

*The article was submitted on 17.11.2025*
*Approved after review on 02.12.2025*
*Accepted for publication on 26.02.2026*

***Abstract.*** The article presents the results of a study on the pedagogical ethos of archival education, which is of significant interest to historical and pedagogical science, as it reveals the value-based foundations of the formation of one of the key professions in the field of preserving historical and cultural heritage. Modern scientific literature is dominated by works devoted to the institutional history of archival affairs, while the issue of professional value orientations in the training of archivists remains understudied. There is a clear gap in research on the evolution of the normative and value system of archival education in Russia. The aim of the research is to identify and analyze the main stages in the formation of the pedagogical ethos of Russian archival education in its historical dynamics. The methodological basis consisted of the historical-genetic method, which allowed tracing the formation of the ethos in chronological sequence, and the historical-comparative method, which ensured the comparison of value models from different periods. Content analysis of curricula and pedagogical works was additionally used. As a result of the study, it was established that the genesis of the pedagogical ethos of archival education in Russia was characterized by a contradictory interaction of two main models: the scientific-enlightenment model and the service-pragmatic model. Three historical stages in the formation of the professional ethos of archivists were identified, each characterized by a specific correlation of scientific and service values. Key factors that influenced the transformation of value orientations in archival education were determined. The scientific novelty of the work lies in the systematic reconstruction of the evolution of the pedagogical ethos of archival education as an integral historical and pedagogical phenomenon. The obtained results expand scientific understanding of the patterns of professional identity formation in the field of historical and archival disciplines.

***Keywords:*** pedagogical ethos, archival education, professional values, historical-pedagogical analysis, training of archivists, history of pedagogy, professional identity.

***For citation:*** Ponasenko, A. V. and Roters, T. T. (2026). Between service and science: genesis of pedagogical ethos of archival education in Russia. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 87–97 (In Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-87-97

## Введение

Становление и развитие системы архивного образования в России представляет собой важный аспект истории профессионального педагогического образования, отражающий эволюцию подходов к подготовке специалистов в сфере работы с документальным наследием. Изучение педагогического этоса – системы профессиональных ценностей и норм, транслируемых в образовательном процессе, – позволяет раскрыть глубинные основания формирования профессиональной идентичности архивистов, выявить устойчивые элементы и трансформирующиеся компоненты в системе их профессионального воспи-

тания [1]. Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмысления исторического опыта подготовки кадров для сферы сохранения документального наследия в контексте современных вызовов цифровой трансформации, требующей переосмысления традиционных парадигм архивного дела.

Особую значимость приобретает анализ тех ценностных ориентиров, которые закладывались в систему подготовки архивистов на разных исторических этапах, поскольку именно они определяли не только профессиональные компетенции, но и морально-этические принципы работы с документами [2]. В условиях цифровизации и стремительного развития информационных технологий обращение к историческому опыту формирования педагогического этоса позволяет выявить преемственность традиций и инновационные элементы в подготовке специалистов, что имеет важное значение для разработки современных образовательных стандартов.

Следует подчеркнуть, что архивное образование в России изначально развивалось как междисциплинарная область, сочетающая элементы исторической науки, документоведения и управленческих дисциплин [3]. Такой синтетический характер подготовки обусловил сложность и многогранность формирующегося педагогического этоса, в котором переплетались ценности научного познания, практической пользы и социальной ответственности. Исследование генезиса этих ценностных оснований позволяет не только реконструировать историю профессионального образования, но и прогнозировать направления его дальнейшего развития с учётом современных требований к профессии архивиста.

Особого внимания заслуживает анализ влияния государственной политики на формирование ценностных ориентиров в архивном образовании, поскольку на разных исторических этапах менялись представления о роли и месте архивиста в системе государственного управления и научного знания [4]. Это влияние проявлялось не только в содержании учебных программ, но и в методах преподавания, критериях оценки качества подготовки, а также в неформальных практиках передачи профессионального опыта, что в совокупности и составляло основу педагогического этоса архивного образования [5].

Анализ современных исследований показывает, что в современной историографии преобладают работы, посвящённые институциональным аспектам развития архивного дела. В трудах Т.И. Хорхординой [6; 7] детально изучены организационные основы становления архивного образования, однако ценностно-нормативный аспект подготовки архивистов остаётся на периферии научного внимания.

Сложившаяся историографическая ситуация характеризуется значительным перекосом в сторону изучения административно-управленческих аспектов архивного образования. Работы В.В. Максакова [4] и В.Н. Самошенко [8] сосредоточены преимущественно на нормативно-правовой базе и структурных преобразованиях в системе подготовки кадров. Ценностные ориентации профессионального сообщества, этические принципы и мировоззренческие установки архивистов остаются недостаточно изученными.

Особого внимания заслуживает монография Т.И. Хорхординой «Историко-архивный институт в истории отечественной высшей школы» [6], в которой впервые предпринята попытка комплексного анализа становления архивного образования. Однако и это фундаментальное исследование акцентирует внимание преимущественно на организационных аспектах, оставляя в тени проблемы формирования профессионального этоса.

Значительный вклад в изучение отдельных аспектов проблемы внесли работы С.В. Денисенко [1] и Т.И. Ерошенко [5], разрабатывающие теоретические основы педагогического этоса в современном образовании. Однако эти исследования носят общеметодологический характер и не затрагивают специфики архивного образования.

Серьёзным пробелом в современной историографии является отсутствие работ, прослеживающих трансформацию ценностных ориентаций в архивном образовании на протяжении всего советского периода. Исследования Н.И. Химиной [9] и Т.Ф. Павловой [10] освещают лишь отдельные аспекты этого процесса в 1920-1930-е годы, не затрагивая послевоенный период.

Недостаточно исследованными остаются вопросы трансформации профессионального идеала архивиста, изменения аксиологических приоритетов в подготовке кадров. Работы С.О. Шмидта [11] и В.П. Козлова [2] хотя и затрагивают проблему профессиональной идентичности, но делают это фрагментарно, без системного анализа.

Важным ресурсом для исследования являются публикации, посвящённые деятельности научных школ и отдельных представителей архивной профессии. Работа В.С. Соболева и Т.И. Хорхординой [12] о кружке архивных работников им. А.С. Лаппо-Данилевского представляет особый интерес для понимания механизмов формирования профессионального этоса в дореволюционный период.

Существует явная потребность в системном историко-педагогическом анализе эволюции педагогического этоса архивного образования, который бы объединил институциональный и ценностный подходы. Такой анализ позволил бы преодолеть фрагментарность существующих исследований и создать целостную картину развития профессиональных ценностей в отечественном архивном образовании.

Таким образом, проведённый историографический анализ выявил наличие значительных лакун в изучении педагогического этоса архивного образования. Существующие работы либо сосредоточены на институциональных аспектах, либо носят фрагментарный характер. Это подтверждает актуальность и научную новизну настоящего исследования, направленного на комплексный анализ ценностных оснований подготовки архивистов в России.

Цель исследования заключается в выявлении и историко-педагогическом анализе основных этапов формирования педагогического этоса архивного образования в Советской России и характеристике его ценностной динамики.

Теоретической основой исследования выступили концепции педагогического этоса, разработанные в рамках философии образования, а также теоретические положения социологии профессий. Методологический аппарат исследования базируется на принципах исторического подхода и системного анализа.

Для решения поставленных задач был применён комплекс взаимодополняющих **методов**:

- историко-генетический метод позволил реконструировать процесс становления и развития педагогического этоса архивного образования в хронологической последовательности;
- историко-сравнительный метод обеспечил возможность сопоставления ценностных моделей разных исторических периодов;
- контент-анализ был применён к корпусу источников, включающему учебные программы, педагогические труды и методические материалы.

Выбор методов обусловлен спецификой объекта исследования и необходимостью многоаспектного анализа историко-педагогического феномена.

## Становление научно-просветительской модели (конец XIX – начало XX вв.)

Генезис педагогического этоса архивного образования в России берёт начало в дореволюционный период, когда происходило становление архивного дела как научной дисциплины [8]. Учреждение в 1878 году Петербургского археологического института ознаменовало начало системной профессиональной подготовки архивистов. Анализ учебных программ института позволяет выявить доминирование научно-просветительской ориентации в формировании профессионального этоса [3]. В структуре подготовки преобладали

исторические дисциплины: палеография, дипломатика, сфрагистика, источниковедение, что формировало у будущих архивистов представление о себе прежде всего как об исследователях-источниковедах.

Значимым аспектом образовательного процесса являлась его практико-ориентированная составляющая. Студенты проходили обязательную архивную практику в ведущих хранилищах страны, где под руководством опытных наставников осваивали не только методы научной критики источников, но и основы организации архивного дела [13]. Эта практическая компонента способствовала формированию особого типа профессионального сознания, сочетавшего исследовательский подход с пониманием технологических аспектов работы с документами. Важно отметить, что сам образовательный процесс выстраивался как непрерывный диалог между теорией и практикой, где лекционный материал немедленно закреплялся через работу с подлинными архивными документами.

Педагогический этос этого периода характеризовался несколькими ключевыми элементами. Во-первых, доминировала идея служения науке, что проявлялось в ориентации на фундаментальное историческое образование. Во-вторых, формировался корпоративный этос, основанный на принципах научного братства и преемственности поколений. В-третьих, важное место занимал принцип аполитичности – архивная работа рассматривалась как сфера, свободная от политических пристрастий. Следует особо подчеркнуть роль личности преподавателя в формировании профессионального этоса. Ведущие педагоги археологического института не только передавали специальные знания, но и служили живым воплощением профессиональных добродетелей. Их педагогическая деятельность основывалась на принципах научной честности, уважения к историческому документу и ответственности перед будущими поколениями. Именно через личный пример и неформальное общение со студентами закладывались основы профессиональной культуры архивистов.

Особенностью этого периода стало формирование специфической системы «профессиональных добродетелей» архивиста. К ним относились: научная добросовестность, проявлявшаяся в тщательности работы с документами; профессиональная скрупулёзность, выражавшаяся в внимании к мельчайшим деталям документа; интеллектуальная честность, предполагавшая отказ от тенденциозных интерпретаций. Эти качества рассматривались как неотъемлемые характеристики профессиональной компетентности архивиста.

Важным элементом становления профессионального этоса стало развитие системы научных коммуникаций. Студенты и преподаватели активно участвовали в научных обществах, археографических экспедициях, готовили публикации исторических источников [12]. Через эти формы научного общения происходило усвоение не только профессиональных знаний, но и норм научной этики, правил ведения научной дискуссии, культуры цитирования и атрибуции источников. Всё это способствовало формированию целостной системы ценностей, где научная репутация и профессиональная честь ставились выше любых конъюнктурных соображений.

Особую роль в становлении профессионального этоса играла уникальная атмосфера научного поиска, характерная для образовательного процесса в Археологическом институте. Преподавательский корпус составляли выдающиеся учёные своего времени – Н.В. Калачов, Д.Я. Самоквасов и др., которые не только обладали глубокими специальными знаниями, но и демонстрировали высокие образцы научной и педагогической этики. Их лекции представляли собой не просто изложение материала, а живой диалог со слушателями, в процессе которого формировалось критическое мышление и осознание ответственности за сохранение историко-документального наследия.

Стоит отметить, что научно-просветительская модель предполагала формирование у будущих архивистов особого отношения к документу как к историческому

источнику. В основе образовательного процесса лежал принцип бережного отношения к первоисточнику, требующий от специалиста не только технических навыков работы с документом, но и глубокого понимания его исторического контекста. Это способствовало выработке у студентов особого типа профессионального мышления, сочетавшего аналитические способности с развитым историческим сознанием.

Значительное внимание уделялось также формированию навыков научной работы и публикаторской деятельности. Студенты учились не только читать и анализировать древние рукописи, но и готовить их к публикации, составлять научные описания, систематизировать архивные материалы. Эта деятельность воспитывала в будущих архивистах чувство ответственности за точность передаваемой информации, аккуратность в оформлении научных трудов, уважение к труду предшественников. Всё это создавало прочный фундамент профессиональной культуры, основанной на безупречной научной репутации и преданности избранной профессии.

Таким образом, педагогический этос архивного образования дореволюционного периода представлял собой целостную систему профессиональных ценностей и норм, в которой органично сочетались традиции академической науки, практические навыки работы с документами и высокие этические принципы. Сформировавшаяся в этот период модель подготовки архивистов оказала значительное влияние на последующее развитие отечественного архивного образования, заложив стандарты профессиональной компетентности и этики, которые сохраняют свою актуальность и в современных условиях.

### Трансформация в служебно-прагматическую модель (1930–1950-е гг.)

С установлением советской власти происходит кардинальная переориентация педагогического этоса архивного образования. Создание в 1930 году Московского государственного историко-архивного института (МГИАИ) ознаменовало новый этап в подготовке архивистов [6]. Анализ учебных планов 1930–1950-х годов показывает существенное изменение ценностных акцентов в профессиональной подготовке. Этот период характеризуется не просто сменой приоритетов, а фундаментальной перестройкой всей системы профессиональных ценностей, где на смену идеалам научной объективности пришли принципы утилитарной полезности и идеологической ангажированности [4].

Контент-анализ учебных программ МГИАИ выявляет значительное увеличение доли общественно-политических дисциплин. Если в 1931 году на изучение истории ВКП(б) и марксистско-ленинской философии отводилось 15% учебного времени, то к 1938 году этот показатель достиг 28% [6]. Профессиональные дисциплины стали рассматриваться через призму классового подхода, а работа с документами должна была подчиняться задачам «разоблачения преступлений царизма» и «пропаганды достижений социалистического строительства». Примечательно, что даже такие сугубо специальные дисциплины, как архивоведение и документоведение, были переработаны в соответствии с принципами классового подхода – методики описания документов и системы классификации должны были отражать «прогрессивное» значение событий с точки зрения марксистской историографии.

Особенностью образовательного процесса стало внедрение системы политического воспитания через производственную практику. Студенты направлялись в архивы не только для приобретения профессиональных навыков, но и для участия в «идеологических кампаниях» – выявлении документов, «разоблачающих царский режим» или подтверждающих «преступления иностранных интервентов». Такая практика формировала у будущих специалистов инструментальное отношение к документам, когда архивные материалы рассматривались прежде всего как средство политической борьбы, а не как исторические источники.

Ключевым элементом трансформации педагогического этоса стало утверждение принципа партийности как основы профессиональной деятельности архивиста. Этот принцип, сформулированный в работах В.В. Максакова, предполагал подчинение профессиональной деятельности задачам идеологической борьбы [4]. Архивная работа стала рассматриваться как форма участия в классовой борьбе, а архивист превращался в «бойца идеологического фронта» [14]. Партийность понималась не просто как политическая благонадёжность, а как активная позиция, требующая от специалиста целенаправленного выявления и интерпретации документов в строго заданном идеологическом ключе. Это коренным образом меняло сам характер профессиональной деятельности – из беспристрастного исследователя архивист превращался в политически ангажированного интерпретатора [13].

Важным механизмом трансформации профессионального этоса стала система государственного контроля над научной деятельностью. Подготовка диссертационных исследований, публикация научных статей, проведение конференций – всё это требовало обязательного идеологического обоснования. Студенты и преподаватели были вынуждены формулировать темы исследований в рамках заданной парадигмы, что постепенно приводило к изменению научного языка и методологии архивоведения. Критерием научной значимости работы становилась не глубина исследования, а её соответствие текущим идеологическим установкам.

В этот период происходит переосмысление «профессиональных добродетелей» архивиста. На первый план выходят политическая бдительность, идеологическая выдержанность, преданность делу партии. Научная добросовестность трансформируется в добросовестность исполнения идеологического заказа, а профессиональная скрупулёзность начинает служить задачам «выявления классовой сущности» документов. Особое значение приобретает концепция «социалистической законности» в архивном деле, требующая особого внимания к документам, которые могли быть использованы в интересах «социалистического строительства» и «разоблачения врагов народа».

Серьёзным испытанием для профессионального этоса стала система политических чисток в архивной среде. В 1930-е годы многие опытные архивисты были репрессированы как «буржуазные специалисты», что создавало атмосферу страха и подозрительности. Это приводило к добровольному отказу от профессиональных принципов в угоду политической конъюнктуре. Молодые специалисты, воспитанные в новых условиях, часто демонстрировали готовность к компромиссам с профессиональной совестью ради карьерного роста или просто физического выживания.

Важным аспектом трансформации профессионального этоса стало изменение системы педагогических взаимоотношений. Если в дореволюционный период основой образовательного процесса были отношения «учитель-ученик», построенные на принципах научной преемственности, то теперь они были перестроены по образцу «политического воспитания». Преподаватели должны были не только передавать знания, но и формировать «правильное» идеологическое сознание студентов. Это приводило к тому, что профессиональная компетентность стала оцениваться через призму политической благонадёжности, а критерии профессиональной успешности сместились в сторону умения работать с документами в заданном идеологическом ключе.

Характерной чертой этого периода стало формирование культуры доносительства как элемента профессионального поведения. Студенты и преподаватели были вынуждены демонстрировать свою бдительность, сообщая о «проявлениях буржуазной идеологии» в научных работах и выступлениях коллег. Это разрушало традиционные для научной среды отношения доверия и сотрудничества, заменяя их по-

дозрительностью и осторожностью в профессиональном общении.

Существенной характеристикой этого периода стало разделение архивных документов на «идеологически значимые» и «нейтральные». К первым относились материалы, которые могли быть использованы для пропаганды достижений социалистического строительства или разоблачения «контрреволюционной деятельности», ко вторым – техническая и вспомогательная документация. Такой подход формировал у будущих архивистов избирательное отношение к документальному наследию, когда ценность документа определялась не его исторической значимостью, а потенциальной полезностью для решения идеологических задач. Это приводило к деформации профессионального сознания и формировало утилитарный подход к архивной работе.

Несмотря на доминирование служебно-прагматической модели, в профессиональной среде сохранялись элементы научного этоса. Многие опытные педагоги, формально соблюдая идеологические требования, находили возможности для передачи студентам традиционных профессиональных ценностей. Это происходило через изучение вспомогательных исторических дисциплин, работу с древними рукописями, где идеологическое давление было менее ощутимым. Такое «тихое сопротивление» позволяло сохранить преемственность профессиональной культуры даже в самых неблагоприятных условиях.

### Диалектическое взаимодействие моделей (вторая половина XX в.)

Послевоенный период характеризуется сложным взаимодействием научно-просветительской и служебно-прагматической моделей педагогического этоса. Анализ учебных программ МГИАИ 1960–1980-х годов показывает постепенное усиление научной составляющей при сохранении идеологического контроля. Этот этап можно охарактеризовать как период «нормализации», когда происходило определённое смягчение идеологического давления при сохранении базовых принципов партийного руководства архивным делом [6].

С одной стороны, происходит определённая реабилитация научных традиций дореволюционного архивоведения. В учебный процесс возвращаются элементы источниковедческого анализа, усиливается внимание к профессиональным дисциплинам. Важным показателем эволюции стало восстановление в правах таких академических дисциплин, как вспомогательные исторические дисциплины, которые в 1930–1950-е годы рассматривались как буржуазные пережитки. В учебные планы постепенно возвращаются палеография, геральдика, нумизматика, хотя их преподавание по-прежнему сопровождалось обязательными идеологическими оговорками.

Знаковым явлением этого периода стало возрождение научных школ в архивоведении. Несмотря на сохраняющиеся идеологические ограничения, такие видные учёные, как В.Н. Автократов, А.Ц. Мерзон, К.И. Рудельсон, сумели разработать оригинальные методики архивных исследований, которые хотя и не противоречили официальной доктрине, но позволяли проводить серьёзные научные изыскания. Их лекции и семинары становились пространством для передачи не только знаний, но и профессиональных ценностей, основанных на научной честности и уважении к историческому источнику.

С другой стороны, сохраняется жёсткий идеологический контроль. Принцип партийности продолжает оставаться фундаментальным требованием к профессиональной деятельности архивиста. Однако его интерпретация становится более гибкой – допускается определённая автономия профессиональной деятельности в рамках заданных идеологических ограничений. Идеологический контроль приобретал более изощрённые формы – вместо прямого диктата использовались системы рекомендаций, методических указаний, рецензирования научных работ. Это созда-

вало иллюзию академической свободы при сохранении жёстких рамок дозволенного в содержании научных исследований.

Особенностью педагогического процесса стало формирование «двойного языка» профессиональной коммуникации [5]. В официальных выступлениях и публикациях использовались принятые идеологические клише, тогда как в неформальном общении и некоторых специальных курсах сохранялась традиционная научная терминология и методологические подходы. Это требовало от студентов особой гибкости мышления и способности к адаптации в зависимости от контекста профессиональной деятельности.

Особенностью этого периода становится формирование «двойного этоса» – официального, ориентированного на идеологические требования, и неофициального, сохраняющего традиции научной работы. Это проявлялось в существовании двух параллельных систем профессиональных ценностей: внешней, декларируемой в официальных документах и публикациях, и внутренней, реализуемой в повседневной профессиональной практике. На уровне повседневности происходило формирование своеобразного «профессионального этоса сопротивления», когда архивисты, формально соблюдая идеологические требования, разрабатывали сложные методологические подходы, позволявшие сохранять научную добросовестность в работе с документами [2].

Важным аспектом профессиональной подготовки стало развитие навыков «цензурной грамотности» – умения формулировать научные выводы в рамках допустимого, используя эзопов язык и сложную систему научных ссылок. Студентов учили не только профессиональным навыкам, но и искусству балансирования между научной истиной и идеологическими требованиями. Это формировало особый тип профессионального мышления, сочетавшего научную принципиальность с политической осторожностью.

Характерной чертой этого периода стало развитие «спецхрановской культуры» – системы работы с документами ограниченного доступа. Архивисты вырабатывали сложный этический кодекс работы с такими материалами, балансируя между соблюдением государственных предписаний и профессиональным долгом сохранения документов. Это способствовало формированию особого типа профессиональной солидарности, основанной на взаимном доверии и понимании сложности этических дилемм, стоявших перед специалистами.

Показательным явлением стало развитие системы «кафедрального патриотизма», когда отдельные кафедры МГИАИ становились островками сохранения академических свобод. Руководители кафедр, используя свой авторитет и административный ресурс, создавали условия для относительно свободного научного поиска, защищая студентов и молодых преподавателей от излишнего идеологического давления. Это позволяло сохранять преемственность научных традиций даже в условиях жёсткого контроля.

Существенную роль в сохранении профессионального этоса играла система неформального наставничества. Опытные архивисты передавали молодым коллегам не только профессиональные знания, но и неписаные правила поведения в сложных этических ситуациях, учили отличать действительно важные идеологические установки от формальных требований. Такое наставничество часто осуществлялось в рамках полевых практик и археографических экспедиций, где создавались условия для неформального общения и передачи профессионального опыта.

Важным фактором стало развитие межвузовских научных связей, особенно с историческими факультетами университетов. Эти контакты позволяли архивистам знакомиться с альтернативными методологическими подходами и профессиональными ценностями, что способствовало формированию более сложного и многогранного профессионального этоса. Несмотря на все ограничения, именно во второй половине XX века сложилось то

уникальное сочетание научной принципиальности и прагматической гибкости, которое до сих пор характеризует российскую архивную школу.

### Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о сложном, противоречивом характере генезиса педагогического этоса архивного образования в России. Выявленные этапы демонстрируют не линейную смену моделей, а их диалектическое взаимодействие и взаимовлияние. Важно подчеркнуть, что даже в периоды доминирования служебно-прагматической модели сохранялись элементы научно-просветительского этоса, которые впоследствии служили основой для восстановления профессиональных традиций.

Анализ показывает, что трансформация педагогического этоса определялась комплексом факторов. Во-первых, существенное влияние оказывали изменения в государственной политике в сфере образования и науки. Во-вторых, важную роль играла институциональная динамика – создание новых учебных заведений и реорганизация существующих. В-третьих, значимым фактором была эволюция профессионального сообщества архивистов и его взаимоотношений с государством. Особое значение имел процесс внутренней самоорганизации профессионального сообщества, вырабатывавшего неформальные механизмы сохранения профессиональных стандартов в условиях идеологического давления.

Особого внимания заслуживает выявленный феномен «двойного этоса», который можно рассматривать как форму адаптации профессионального сообщества к изменяющимся внешним условиям. Этот феномен демонстрирует устойчивость профессиональных ценностей, их способность сохраняться в неблагоприятных условиях. Механизм «двойного этоса» позволял поддерживать преемственность профессиональной культуры даже в периоды кардинальных социально-политических трансформаций, обеспечивая воспроизводство ключевых компетенций и ценностных ориентаций.

Сравнение с данными других исследований [3; 15; 16] показывает, что выявленные закономерности в целом соответствуют общим тенденциям развития профессионального образования в России. Однако специфика архивного образования заключается в особой значимости этической составляющей, обусловленной работой с документальным наследием. Архивное образование в большей степени, чем другие профессиональные сферы, было вынуждено балансировать между научной истиной и идеологическим заказом, что придавало процессу формирования профессионального этоса особую драматичность и сложность.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется изучение региональных особенностей формирования педагогического этоса, а также сравнительный анализ советской модели с системами архивного образования в других странах социалистического лагеря. Не менее важным является анализ трансформации профессионального этоса в постсоветский период, когда на смену идеологическому диктату пришли вызовы коммерциализации и цифровизации архивного дела.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Денисенко С. В. Педагогический этос – нравственная культура педагогического сообщества высшей школы // Фундаментальный характер нравственной составляющей деятельности преподавателя высшей школы: Сборник статей. Мюнхен : GRIN Verlag, 2021. С. 26–31.
2. Козлов В.П. Историк и архивист: общее и особенное профессий // Отечественные архивы. 1997. № 6. С. 3
3. Цеменкова С.И. История архивов России с древнейших времён до начала XX века. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 155 с.
4. Максаков В.В. История и организация архивного дела в СССР (1917-1945) М.: Наука, 1969. 430 с.
5. Ерошенко Т. И. Этос современного образования // Гуманитарий Юга России. 2022. Т. 11. № 5. С. 122–133.

6. Хорхордина Т.И. Историко-архивный институт в истории отечественной высшей школы (1930-2020). М.: РГГУ, 2020. 449 с.
7. Хорхордина Т.И. История архивоведческой мысли. М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2012. 448 с.
8. Самошенко В.Н. История архивного дела в дореволюционной России: Учеб. пособие для вузов по спец. «Историко-архивоведение». М.: Высш. шк., 1989. 215 с.
9. Химина Н.И. Основные проблемы собирания документального наследия и создания ГАФ СССР в 1917-1930-е гг. // История и архивы. 2021. № 4. С. 82–99.
10. Павлова Т.Ф. Российские архивы на пути к спецхрану (1918-1938 гг.) // Отечественные архивы. 2023. № 4. С. 3–16.
11. Шмидт С.О. Исторические корни профессии историка-архивиста: отечественный опыт // Вестник архивиста. 1996. № 4 (34). С. 20–30.
12. Соболев В.С., Хорхордина Т.И. Кружок архивных работников им. А.С. Лаппо-Данилевского: вклад в развитие архивоведческой мысли (к 100-летию основания) // Отечественные архивы. 2020. № 6. С. 17–27.
13. Теория и практика архивного дела в СССР: Хрестоматия / Сост. В.Н. Автократов. М.: Высшая школа, 1980. 415 с.
14. Мазур Л.Н. Историко-архивная специальность в Уральском федеральном университете: прошлое, настоящее, будущее // Отечественные архивы. 2023. № 5. С. 38–46.
15. Безбородов А.Б., Хорхордина Т.И. Историко-архивный институт: прошлое и настоящее. // Вестник архивиста. 2001. № 3(63). С. 122–123.
16. Хорхордина Т.И. Отечественные архивы и мировое архивное сообщество: история сотрудничества // Отечественные архивы. 2020. № 5. С. 3–17.

**REFERENCES**

1. Denisenko, S. V. (2021). Pedagogical Ethos – The Moral Culture of the Pedagogical Community in Higher Education. *The Fundamental Nature of the Moral Component of a Higher School Teacher's Activity: Collection of articles*. Munich: GRIN Verlag, pp. 26–31. (In Russ.)
2. Kozlov, V.P. (1997). The Historian and the Archivist: Common and Specific Features of the Professions. *Domestic Archives,* no. 6, p. 3. (In Russ.)
3. Tsemenkova, S.I. (2015). *History of Archives in Russia from Ancient Times to the Beginning of the 20th Century*. Yekaterinburg: Ural University Press. (In Russ.)
4. Maksakov, V.V. (1969). *History and Organization of Archival Affairs in the USSR (1917–1945)*. Moscow: Nauka. (In Russ.)
5. Eroshenko, T. I. (2022). The Ethos of Modern Education. *Humanities of the South of Russia*, vol. 11, no. 5, pp. 122–133. (In Russ.)
6. Khorkhordina, T.I. (2020). *The Historical and Archival Institute in the History of Russian Higher Education (1930–2020)*. Moscow: Russian State University for the Humanities. (In Russ.)
7. Khorkhordina, T.I. (2012). *History of Archival Thought. Moscow: Russian State University for the Humanities*. (In Russ.)
8. Samoshenko, V.N. (1989). *History of Archival Affairs in Pre-Revolutionary Russia: Textbook for universities specializing in "Historical and Archival Studies"*. Moscow: Higher School. (In Russ.)
9. Khimina, N.I. (2021). Main Problems of Collecting Documentary Heritage and Creating the State Archival Fund of the USSR in 1917–1930. *History and Archives*, no. 4, pp. 82–99. (In Russ.)
10. Pavlova, T.F. (2023). Russian Archives on the Way to the Spetskhran (1918-1938). *Domestic Archives,* no. 4, pp. 3–16. (In Russ.)
11. Schmidt, S.O. (1996). Historical Roots of the Historian-Archivist Profession: Russian Experience. *Bulletin of the Archivist*, no. 4 (34), 20–30. (In Russ.)
12. Sobolev, V.S. and Khorkhordina, T.I. (2020). The A.S. Lappo-Danilevsky Circle of Archival Workers: Contribution to the Development of Archival Thought (on the 100th Anniversary of its Foundation). *Domestic Archives*, no. 6, pp. 17–27. (In Russ.)
13. *Theory and Practice of Archival Affairs in the USSR: Reader* (1980). Comp. by V.N. Avtokratov. Moscow: Higher School. (In Russ.)
14. Mazur, L.N. (2023). The Historical and Archival Specialty at Ural Federal University: Past, Present, Future. *Domestic Archives,* no. 5, pp. 38–46. (In Russ.)

15. Bezborodov, A.B. and Khorkhordina, T.I. (2001). The Historical and Archival Institute: Past and Present. *Bulletin of the Archivist*, no. 3(63), pp. 122–123. (In Russ.)
16. Khorkhordina, T.I. (2020). Domestic Archives and the World Archival Community: A History of Cooperation. *Domestic Archives*, no. 5, pp. 3–17. (In Russ.)

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:**

*Понасенко Артём Васильевич* – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русской и мировой литературы Луганского государственного педагогического университета, Луганск

*Ротерс Татьяна Тихоновна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физического воспитания и спорта Луганского государственного педагогического университета, Луганск

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

*Artyom V. Ponasenko* – Candidate of philological sciences, Head of the Department of Russian and World Literature, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk

*Tatyana T. Roters* – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Professor of the Department of Physical Education and Sports, Luhansk State Pedagogical University, Luhansk

**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 37:035
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-98-106

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

*Радевский А. В.* [1]✉, *Петронюк И. С.* [2]

[1] *Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация*

[2] *Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация*

[1]✉ *aradevskiy@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-9830-8438*

[2] *pis25@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2762-211X*

*Статья поступила в редакцию 13.01.2026*
*Одобрена после рецензирования 22.01.2026*
*Принята к публикации 28.01.2026*

***Аннотация.*** В статье рассматривается актуальная проблема киберсоциализации подростков в условиях цифровой трансформации общества. На основе анализа современных исследований уточняется сущность понятия «киберсоциализация», специфика этого феномена в подростковом возрасте. Главное внимание уделяется выявлению и обоснованию системы педагогических условий, необходимых для обеспечения позитивной и безопасной киберсоциализации обучающихся в общеобразовательной школе. К таким условиям отнесены: создание целостной воспитательной системы, формирующей цифровую культуру и гражданственность; интеграция содержания, направленного на развитие медиаграмотности и критического мышления; организация социально-психологического сопровождения, опирающегося на развитие доверительных отношений «ученик – учитель – родитель». Делается вывод о том, что эффективная киберсоциализация возможна только при системном, междисциплинарном подходе, объединяющем усилия всех субъектов образовательного процесса.

***Ключевые слова:*** киберсоциализация, подростки, общеобразовательное учреждение, педагогические условия, цифровая грамотность, кибербезопасность, медиаобразование.

***Для цитирования:*** Радевский А. В., Петронюк И. С. Педагогические условия киберсоциализации подростков в общеобразовательном учебном заведении // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.98–106. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-98-106

© CC BY Радевский А. В., Петронюк И. С., 2026.

Original article

# PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ADOLESCENTS' CYBER SOCIALIZATION IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTION

*A. Radevsky [1] ✉, I. Petroniuk [2]*

[1] *Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation*
[2] *St. Petersburg State Agrarian University, St. Petersburg, Russian Federation*
[1] ✉ *aradevskiy@yandex.ru , https://orcid.org/0000-0002-9830-8438*
[2] *pis25@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0027-3442*

*The article was submitted on 13.01.2026*
*Approved after review on 22.01.2026*
*Accepted for publication on 28.01.2026*

***Abstract.*** The article discusses the current problem of cyber socialization of adolescents in the context of digital transformation of society. Based on the analysis of modern research, the essence of the concept of cyber socialization and its specifics in adolescence are clarified. The main focus is on identifying and justifying the system of pedagogical conditions necessary to ensure positive and safe cyber socialization of students in a general education school. These conditions include: the creation of a holistic educational system that fosters digital culture and citizenship; the integration of content aimed at developing media literacy and critical thinking; and the organization of socio-psychological support based on the development of trusting relationships between students, teachers, and parents. The article concludes that effective cyber socialization is possible only through a systematic, interdisciplinary approach that brings together the efforts of all participants in the educational process.

***Keywords:*** cyber socialization, teenagers, educational institution, pedagogical conditions, digital literacy, cybersecurity, media education.

***For citation:*** Radevsky, A. V. and Petroniuk, I. S. (2026). Pedagogical conditions for adolescents' cyber socialization in a general education institution. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 98–106 (in Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-98-106

## Введение

Актуальность исследования обусловлена глубинным проникновением цифровых технологий во все сферы жизни современного подростка, для которого киберпространство стало естественной средой социализации [1]. В педагогике этот процесс определяется как киберсоциализация – становление личности в результате взаимодействия с цифровой средой, освоения норм и ценностей сетевых сообществ [2; 3]. Общеобразовательная школа, оставаясь ключевым институтом социализации, сталкивается с парадоксом: цифровая среда предлагает беспрецедентные возможности для обучения и коммуникации, но одновременно порождает новые риски – кибербуллинг, интернет-зависимость, цифровые манипуляции, нарушения приватности. Эмпирические данные свидетельствуют, что до 60% подростков сталкиваются с негативным онлайн-опытом [4; 5; 6; 7], который коррелирует с повышенной тревожностью и снижением академической успеваемости [8].

Существует явное противоречие между объективной потребностью в педагогическом сопровождении киберсоциализации подростков и недостаточной разработанностью конкретных условий её реализации в рамках общеобразовательного учреждения [9; 10]. Целью исследования стали

выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка системы педагогических условий, обеспечивающих позитивную киберсоциализацию подростков в школе. Теоретическая значимость проделанной работы заключается прежде всего в уточнении понятия «киберсоциализация» применительно к подростковому возрасту и конкретизации компонентов необходимых в этой сфере педагогических условий. В ходе исследования была осуществлена разработка диагностического инструментария, разработка и апробация модульной программы «Цифровой гражданин», а также материалов для родительских собраний.

## Методы исследования

Исследование проводилось в 2024-2025 учебном году и включало несколько взаимодополняющих этапов, основанных на комплексной методологии.

Теоретические методы исследования включали системный анализ психолого-педагогической литературы по проблемам киберсоциализации, цифровой педагогики и медиаобразования, контент-анализ образовательных стандартов и школьных учебных программ на предмет включения компонентов цифровой грамотности и моделирование системы педагогических условий.

На констатирующем этапе эксперимента выборку составили 428 учащихся 7-9 классов из общеобразовательных учебных заведений г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области. В качестве эмпирических методов использовались: анкета для диагностики уровня цифровой компетентности (адаптированная методика «Индекс цифровой грамотности»), опросник «Онлайн-риски подростков» для выявления частоты столкновения с кибербуллингом, троллингом, грумингом, тест на медиаграмотность (способность критически оценивать достоверность информации).

Формирующий эксперимент проведён на базе ГБОУ СОШ № 75 с углублённым изучением немецкого языка Петроградского района Санкт-Петербурга с участием экспериментальной группы (ЭГ, n=42) и контрольной группы (КГ, n=39). В ЭГ в течение полугода реализовывался комплекс педагогических условий, в КГ обучение велось по стандартной программе. Педагогическое проектирование представляло собой разработку и внедрение модульной программы «Цифровой гражданин», которая интегрировалась в уроки и внеурочную деятельность.

Для оценки результатов исследования нами использовались методы математической статистики (t-критерий Стьюдента, $\chi^2$-критерий Пирсона) для обработки и верификации данных с использованием программного пакета SPSS 26.0.

## Результаты исследования и их обсуждение

Анализ результатов констатирующего этапа открывает тревожную картину, выявляет системные проблемы в цифровой подготовке подростков, что подтверждает необходимость целенаправленной педагогической работы. Лишь 23,5% опрошенных подростков продемонстрировали достаточный уровень цифровой компетентности.

Полученные данные можно структурировать по трём ключевым дефицитам:

1. Дефицит критического мышления и медиаграмотности [11]. 64% подростков не отличают фейк от реальности – это указывает на слабые навыки верификации информации: анализа источника, проверки фактов, распознавания манипулятивных техник. В результате подростки легко становятся жертвами дезинформации, пропаганды или участниками распространения ложных данных.

2. Дефицит цифровой гигиены и безопасности [12; 13]. В 71% случаев подростки беспечно размещают личные данные (геометки, номер школы). Это свидетельствует о:

– непонимании постоянства цифрового следа;

– недооценке рисков, связанных с цифровой приватностью (кража личности, мошенничество, физическая угроза);

– отсутствии культуры настройки конфиденциальности в соцсетях.

3. Дефицит психологической устойчивости и правовой грамотности [14]. Более 42% подростков вовлечены в кибербуллинг (как жертвы или свидетели) – это показывает высокую степень агрессии в цифровой среде и отсутствие действенных механизмов защиты и противодействия в школьных сообществах. Около 28% подростков получают опасные предложения от незнакомцев – это подтверждает крайнюю уязвимость и недостаток навыков безопасной коммуникации, а также, возможно, дефицит доверительного общения с родителями по этим темам.

Эти данные прямо указывают, что традиционные уроки информатики, фокусирующиеся на программном обеспечении, не решают проблему. Необходима интеграция следующих модулей в учебно-воспитательный процесс (см. табл. 1).

Констатирующий этап позволил не только диагностировать проблему, но и задать конкретные векторы для формирующего эксперимента. Эффективная программа должна быть не про «запреты», а про формирование цифровой автономии – осознанных навыков, которые позволяют подростку самостоятельно и безопасно ориентироваться, общаться и создавать контент в сети. Отметим, что полученные результаты релевантны выводам международных исследований [15; 16], что подчёркивает глобальный характер проблемы и возможность адаптации успешных зарубежных практик (например, программ цифрового гражданства).

В рамках научного исследования была разработана и апробирована модульная программа «Цифровой гражданин», направленная на формирование у подростков осознанных и безопасных моделей поведения в цифровой среде. Программа основывается на структуре пяти ключевых компетенций, заложенных в российской платформе «Цифровой гражданин». Однако, в отличие от этой платформы, ориентированной на диагностику, наша программа представляет собой практико-ориентированный учебно-воспита-

*Таблица 1/ Table 1*

**Возможные педагогические ответы на выявленные системные проблемы в цифровой подготовке подростков / Possible pedagogical responses to the identified systemic problems of adolescent digital development**

| **Проблема (по результатам)** | **Педагогический ответ** |
|---|---|
| Низкая медиаграмотность (64%) | Межпредметный модуль «Критическое чтение в сети»: анализ источников новостей на истории/обществознании, разбор рекламных и пропагандистских приёмов на литературе |
| Нарушение приватности (71%) | Практикум «Цифровой портрет и безопасность»: настройка приватности в соцсетях, изучение случаев утечек данных, создание позитивного цифрового следа |
| Кибербуллинг (42%) | Социальные тренинги и создание школьного протокола: ролевые игры по отработке реакции на агрессию, назначение кураторов из числа педагогов, создание простого алгоритма жалоб |
| Опасные контакты (28%) | Интерактивные семинары с психологом и правоохранителями: разбор реальных кейсов, обучение правилу «Никогда не соглашайся на встречу с онлайн-незнакомцем без взрослого» |

*Источник: данные автора.*

тельный курс, интегрированный в школьную систему.

Программа состоит из пяти взаимосвязанных модулей, каждый из которых решает конкретные задачи, выявленные на констатирующем этапе исследования. Структура и содержание модулей представлены в табл. 2.

Программа реализуется через сквозную интеграцию в учебные предметы (обществознание, информатика, литература) и во внеурочную деятельность (классные часы, проекты). Ключевые педагогические методы: кейс-анализ, деловые и ролевые игры (например, отработка реакций на агрессию), создание школьных медиапродуктов (социальные ролики, мемы о безопасности). Внедрение программы требует комплексного подхода:

– для педагогов организовано проведение методических семинаров;

– для родителей организованы собрания и вебинары для формирования единой стратегии цифрового воспитания;

– для всего школьного сообщества разработан и принят общешкольный «Цифровой кодекс».

Эффективность программы оценивается не только через рост знаний (тематическое тестирование), но и через изменение реальных поведенческих паттернов. Для этого используются:

1. Диагностические инструменты: входное и выходное анкетирование на основе адаптированного теста «Индекс цифровой грамотности».

2. Оценка практических навыков: анализ продуктов проектной деятельности и участие в смоделированных ситуациях.

3. Мониторинг среды: отслеживание статистики обращений по поводу конфликтов в сети внутри школы.

*Таблица 2/ Table 2*

**Структура и содержание модульной программы «Цифровой гражданин» / Structure and content of the modular program "Digital Citizen"**

| **Модуль** | **Ключевая компетенция** | **Основные задачи и содержание** | **Решение выявленной проблемы** |
|---|---|---|---|
| Информационная грамотность | Критическое восприятие информации | Анализ источников, проверка фактов, распознавание фейков и манипуляций | 64% не отличают фейк от реальности |
| Коммуникативная грамотность и этика | Культура онлайн-общения | Сетевой этикет, распознавание и противодействие кибербуллингу, роль наблюдателя-защитника | 42% сталкивались с кибербуллингом |
| Цифровая безопасность и приватность | Защита данных и устройств | Управление приватностью, создание надёжных паролей, осознание цифрового следа | 71% беспечно делятся личными данными |
| Создание цифрового контента | Ответственное творчество | Основы авторского права, создание позитивного и конструктивного контента, медиапроекты | Дефицит позитивных форм самовыражения в сети |
| Правовая грамотность и решение проблем | Защита прав и поиск помощи | Основы цифрового права, алгоритмы действий в рискованных ситуациях (опасные контакты, шантаж) | 28% получали опасные предложения от незнакомцев |

*Источник: данные автора.*

Программа «Цифровой гражданин» представляет собой системный ответ школы на вызовы киберсоциализации, обеспечивая не только усвоение знаний, но и формирование ответственной цифровой идентичности подростка.

Результаты формирующего эксперимента показали статистически значимые положительные изменения в ЭГ по сравнению с КГ после реализации системы педагогических условий. Ключевые условия и их эффект представлены в табл. 3.

Эффективность интегративного подхода подтверждает рост цифровой компетентности в ЭГ на 43%, что доказывает, что разовые лекции менее эффективны, чем сквозная интеграция тем цифровой безопасности и этики в разные предметы. Например, на литературе анализировали психологию сетевых персонажей, на обществознании – цифровое право. Это согласуется с концепцией «цифрового гражданства» [9].

О важности средового подхода свидетельствует снижение количества случаев кибербуллинга, когда оно связано не только с запретами, а с созданием альтернативной, позитивной цифровой среды школы. Участие в школьном медиа-холдинге (ведущие, монтажёры, блогеры) дало подросткам легитимный канал для самовыражения и признания, переориентировав их активность. Это подтверждает тезис о том, что риски часто обусловлены дефицитом позитивных возможностей [4].

Роль семьи как «цифрового буфера» можно характеризовать благодаря работе с родителями, которая вызвала сложности. Однако даже умеренный рост их вовлечённости (на 27%) коррелировал с более ответственным поведением подростков в сети. Это подтверждает идею, что доверительные отношения в семье – ключевой внешний ресурс безопасной киберсоциализации [12]. Школа должна стать медиатором, переводя родительскую тревогу в конструктивные действия [5].

Стоит отметить ограничения проведённого исследования. Выборка ограничена одним регионом; долгосрочные эффекты требуют лонгитюдного изучения. Не все педагоги оказались готовы к реализации новых форматов.

## Заключение

Проведённое исследование позволяет утверждать, что позитивная киберсо-

*Таблица 3/ Table 3*

**Система педагогических условий и динамика показателей киберсоциализации / The system of pedagogical conditions and the dynamics of cybersocialization indicators**

| Педагогическое условие | Содержание реализации | Динамика в ЭГ (до/после) | Динамика в КГ (до/после) | p-value |
|---|---|---|---|---|
| Интеграция цифровой грамотности в учебный процесс | Внедрение программы «Цифровой гражданин», кейс-методы на уроках | Уровень цифр. компетентности вырос с 24% до 67% | С 22% до 27% | p<0.01 |
| Формирование просоциальной онлайн-среды школы | Создание школьного медиа-холдинга (паблики, видео), кодекс цифровой этики, тренинги «цифровых лидеров» | Частота кибербуллинга снизилась с 42% до 18% | С 40% до 38% | p<0.05 |
| Психолого-педагогическое сопровождение и работа с родителями | Цикл семинаров для родителей, работа кабинета доверия, информирование о механизмах родительского контроля | Доля родителей, активно обсуждающих онлайн-жизнь ребёнка, выросла с 31% до 58% | С 33% до 35% | p<0.01 |

*Источник: данные автора.*

циализация подростков в школе не является стихийным процессом и требует целенаправленного педагогического проектирования. В ходе формирующего эксперимента подтверждена предполагаемая эффективность системы из трёх взаимосвязанных педагогических условий:

1) интеграции непрерывного обучения цифровой грамотности в образовательную программу через такие инструменты, как модульная программа «Цифровой гражданин», что привело к значительному росту соответствующих компетенций;

2) формирования просоциальной и творческой онлайн-среды самого учебного заведения, что способствовало снижению уровня агрессии в цифровых взаимодействиях;

3) системного психолого-педагогического сопровождения с обязательным вовлечением родителей, что повысило уровень доверия и ответственности всех участников образовательного процесса.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке дифференцированных моделей киберсоциализации для разных возрастных групп учащихся (младшие школьники, старшеклассники), а также в изучении влияния новых технологий (генеративный искусственный интеллект, нейросети, метавселенные) на социальное развитие и идентичность подростков, проведении лонгитюдных исследований для оценки отдалённых последствий педагогического сопровождения киберсоциализации, углублённом изучении роли педагогического коллектива (повышение цифровой культуры учителей) как ключевого агента позитивных изменений и адаптации педагогических условий к этим вызовам.

Таким образом, эффективная киберсоциализация возможна лишь при переходе от реагирования на инциденты к проактивной воспитательной политике школы, объединяющей усилия педагогов, учеников и родителей в формировании безопасного и развивающего цифрового пространства.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ


1. Бойд Д. Всё сложно. Жизнь подростков в социальных сетях.; под науч. ред. А. Рябова. М.: Изд. дом Высшей школы экономики. 2020. 352 с.
2. Маркова В. К., Плешаков В.А. Что такое киберсоциализация человека: популярно о сложном // Социальные трансформации. 2022. № 33. С. 116–125.
3. Плешаков В.А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a. М.: Московский педагогический университет. 2012. 212 с.
4. Перевозкина Ю.М. Цифровая социализация личности: исследовательские задачи, практические возможности: электронное учебное пособие. Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск: НГПУ, 2023. ISBN 978-5-00104-917-3.
5. Петронюк И.С. Педагогический дизайн и безопасность образовательной среды в условиях цифровой трансформации // XXII Международная научно-практическая конференция «Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании» (Санкт-Петербург, Тюмень, 01 января – 30 апреля 2021 года): материалы / отв. ред. Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых, А.В. Кандаурова. Тюмень: Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, 2021. С. 169–173.
6. Ускова Е.В. Подросток в цифровой среде: паттерны и риски // Теория и практика общественного развития. 2023. № 2. С. 82–89.
7. Heiman T., et al. Cyberbullying and PIU Among Adolescents Before and During the COVID-19 Pandemic // Journal of Early Adolescence. 2023. № 5. pp. 97–109.
8. Вихман А.А., Сибиряков Е.С. Скорынин А.А. Связь интеллектуальных способностей и цифровой компетентности подростков // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика». 2022. Т. 32. Вып. 1. С. 30–40.
9. Король А.Д., Воротницкий Ю.И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века // Высшее образование в России. 2022. № 6. С.48–61.
10. Романовская О.А. К вопросу о цифровой социализации // Известия Саратовского университета.

Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2023. Т. 23, вып. 2. С. 171–173.
11. Курилина Ю.В., Денега Д.В. Критическое мышление как целевой ориентир формирования информационно-личностной безопасности // Сборник статей по материалам авторских исследований II Всероссийской научно-практич. конференции и Всеросс. студенческой научно-практич. конференции «Актуальные вопросы педагогической науки и образования» (Краснодар, 19–20 мая 2022 года). Краснодар: Кубанский государственный университет, 2022. С. 228–237.
12. Давлетшина А.М. Роль родителей и педагогов в регулировании киберсоциализации подростков // Молодой учёный. 2025. №15. С. 116–118.
13. Floridi L. The Ethics of Artificial Intelligence. Oxford University Press, 2023. 320 p.
14. Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 431–450.
15. Ergün N., Özkan Z, Griffiths MD. Social media addiction and poor mental health: Examining the mediating roles of internet addiction and phubbing // Psychol Rep, 2025. № 128(2). Pp. 723–743. DOI: 10.1177/00332941231166609.
16. Prkno D., Grafe N., Schulz M., Kiess W., Poulain T. Children's and adolescents' negative internet experiences and the association with quality of life and behavioural difficulties: a cross-sectional study. BMJ Paediatr Open. 2025 Apr 17;9(1). pp. 79–84. DOI: 10.1136/bmjpo-2024-003135.

**REFERENCES**

1. Boyd, D. (2020). *It's Complicated. Teenagers' lives on social networks*. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics. (In Russ.)
2. Markova, V.K. and Pleshakov, V.A. (2022). What is human cybersocialization: Popular look at the complex. *Social Transformations*, no. 33, pp. 116–125. EDN ZAHTLK. (In Russ.)
3. Pleshakov, V.A. (2012). *Human cybersocialization: From homo sapiens to homo cyberus*. Moscow: Moscow Pedagogical University. (In Russ.)
4. Perevozkina, Yu.M. (2023). *Digital socialization of an individual: research tasks, practical possibilities: electronic teaching aid*. Novosibirsk: NSPU. ISBN 978-5-00104-917-3. (In Russ.)
5. Petronyuk, I.S. (2021). Pedagogical design and safety of the educational environment in the context of digital transformation. *Problems of pedagogical innovation in professional education. Proceedings of the XXII International scientific and practical conference*, 169–173. (In Russ.)
6. Uskova, E.V. (2023). Adolescent in the digital environment: patterns and risks. *Theory and Practice of Social Development*, no. 2, pp. 82–89. (In Russ.)
7. Heiman, T., et al. (2023). Cyberbullying and PIU among adolescents before and during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Early Adolescence*, no. 5, 97–109.
8. Vikhman, A.A., Sibiryakov, E.S. and Skorynin, A.A. (2022). Relationship between intellectual abilities and digital competence of adolescents. *Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, vol. 32, issue 1, pp. 30–40. (In Russ.)
9. Korol, A.D. and Vorotnitsky, Yu.I. (2022). Digital transformation of education and challenges of the 21st century. *Higher Education in Russia*, no. 6, pp. 48–61. (In Russ.)
10. Romanovskaya, O.A. (2023). On the issue of digital socialization. *Bulletin of Saratov University. New Series. Series: Sociology. Political Science*, vol. 23, issue 2, pp. 171–173. (In Russ.)
11. Kurilina, Yu.V. and Denega, D.V. (2022). Critical thinking as a target guideline for formation of information and personal security. *Current Issues in Pedagogical Science and Education. Collection of Articles Based on the Authors' Research at II All-Russian Scientific and Practical Conference and All-Russian Student Scientific and Practical Conference*. Krasnodar: Kuban State University, pp. 228–237. (In Russ.)
12. Davletshina, A.M. (2025). Role of parents and teachers in regulating the cybersocialization of adolescents. *Young Scientist*, no. 15, pp. 116–118. (In Russ.)
13. Floridi, L. (2023). *The Ethics of Artificial Intelligence.* Oxford University Press.
14. Soldatova, G.U. and Voyskunsky, A.E. (2021). Social-cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and social evolution of the psyche. Psychology. *Journal of the Higher School of Economics,* vol. 18. no. 3, pp. 431–450. (In Russ.)
15. Ergün, N., Özkan and Z and Griffiths, M. (2025). Social media addiction and poor mental health: Examining the mediating roles of internet addiction and phubbing. *Psychol Rep,* no. 128(2), pp. 723–743. DOI: 10.1177/00332941231166609.

16. Prkno, D., Grafe, N., Schulz, M., Kiess, W. and Poulain, T. (2025). Children's and adolescents' negative internet experiences and the association with quality of life and behavioral difficulties: a cross-sectional study. *BMJ Paediatr Open*. Apr 17; 9(1), 79–84. DOI: 10.1136/bmjpo-2024-003135.

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:**

*Радевский Андрей Валентинович* – заведующий отделением дополнительного образования детей школы № 75, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

*Петронюк Инна Степановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной аттестации и внедрения инноваций Санкт-Петербургского государственного аграрного университета, Санкт-Петербург

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

*Andrey V. Radevsky* – Head of the Department of Additional Education for Children school № 75, postgraduate student, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

*Inna S. Petronyuk* – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Professional Certification and Innovation Implementation, St. Petersburg State Agrarian University, St. Petersburg

**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 371.834
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-107-118

# ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ, ПРОБЛЕМЫ И УСПЕШНЫЕ ПРАКТИКИ

*Мельник Е.О.* [1]✉, *Иванов Е.В.* [2]

[1, 2] *Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Российская Федерация*

[1]✉ *melnikzz@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0000-7377-3619*

[2] *evgeniy.ivanov@novsu.ru, https://orcid.org/0000-0002-7032-0339*

*Статья поступила в редакцию 12.11.2025*
*Одобрена после рецензирования 22.12.2025*
*Принята к публикации 13.02.2026*

***Аннотация.*** Целью исследования является анализ роли детских общественных объединений в профилактике асоциального поведения подростков на основе нормативно-правовой базы, действующей в Российской Федерации. В работе используются методы системного анализа нормативных правовых актов, сравнительно-правовой и контент-анализа, а также обобщение результатов эмпирических исследований и оценок эффективности работы детских объединений в сфере предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних. Выявлены основные проблемы, препятствующие реализации профилактического потенциала детских общественных объединений: недостаточность методической поддержки, ограниченность ресурсной базы, неравномерный охват целевой аудитории. Особое внимание уделено вопросам формирования устойчивых моделей межведомственного и общественного партнёрства в профилактической деятельности. На основе анализа успешных практик, реализованных в рамках российских и зарубежных программ, обоснована необходимость системной поддержки и развития детских объединений для повышения их вклада в профилактику девиантного поведения подростков. Полученные результаты могут быть использованы при разработке и совершенствовании нормативно-правового регулирования, а также в практике образовательных организаций и органов системы профилактики.

***Ключевые слова:*** асоциальное поведение подростков, детские общественные объединения, профилактика правонарушений, нормативно-правовая база, воспитательная работа, Российское движение школьников, девиантное поведение, межведомственное партнёрство.

***Для цитирования****:* Мельник Е. О., Иванов Е. В. Деятельность детских общественных объединений по профилактике асоциального поведения подростков: нормативно-правовые основы, проблемы и успешные практики // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.107–118. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-107-118

Original article

# ACTIVITIES OF CHILDREN'S SOCIAL UNIONS TO PREVENT ASOCIAL BEHAVIOR OF TEENAGERS: LEGAL FRAMEWORK, PROBLEMS AND SUCCESSFUL PRACTICES

© CC BY Мельник Е. О., Иванов Е. В., 2026.

*E.Melnik [1] ✉, E. Ivanov [2]*

*[1, 2] Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russian Federation*

*[1] ✉ melnikzz@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0000-7377-3619*

*[2] evgeniy.ivanov@novsu.ru, https://orcid.org/0000-0002-7032-0339*

*The article was submitted on 12.11.2025*
*Approved after review on 22.12.2025*
*Accepted for publication on 13.02.2026*

***Abstract.*** The purpose of this study is to analyze the role of children's public associations in the prevention of antisocial behavior among adolescents, based on the regulatory framework in the Russian Federation, and to compare domestic and international practices. The research employs methods of systematic analysis of legal acts, comparative legal and content analysis, as well as synthesis of empirical studies and evaluations of the effectiveness of children's associations in preventing juvenile delinquency. The main problems hindering the implementation of the preventive potential of children's public associations are identified: insufficient methodological support, limited resources, and uneven coverage of the target audience. Special attention is paid to the formation of sustainable models of interdepartmental and social partnership in preventive activities. Based on the analysis of successful practices implemented within Russian and foreign programs, the need for systematic support and development of children's associations to increase their contribution to the prevention of deviant behavior among adolescents is substantiated. The results obtained can be used in the development and improvement of regulatory legal acts, as well as in the practice of educational organizations and prevention authorities.

***Keywords:*** adolescent antisocial behavior, children's public associations, prevention of juvenile delinquency, regulatory framework, educational work, Russian school movement, deviant behavior, interdepartmental partnership.

***For citation:*** Melnik, E. O. and Ivanov, E. V. (2026). Activities of children's social unions to prevent asocial behavior of teenagers: legal framework, problems and successful practices. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 107–118 (In Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-107-118

## Введение

Проблема асоциального поведения подростков приобретает особую актуальность в современном обществе. Под асоциальным поведением понимаются действия несовершеннолетних, противоречащие принятым нормам и наносящие вред им самим или окружающим – от агрессивного неповиновения и хулиганства до правонарушений и зависимостей [1]. В условиях социальных и экономических кризисных явлений наблюдается рост числа подростков, склонных к асоциальному поведению, поэтому задача профилактики выходит на первый план. Эффективное предупреждение отклоняющегося поведения требует комплексного подхода и консолидации усилий семьи, школы, правоохранительных органов и институтов гражданского общества.

Детские и молодёжные общественные объединения выступают одним из важных социальных институтов, способных вовлечь подростков во внеучебную деятельность, удовлетворить их потребность в самореализации и общении, тем самым предупреждая их уход в асоциальные группы. Детское общественное объединение (ДОО) – это добровольное самоуправляемое сообщество детей (при организационной поддержке взрослых), создаваемое для совместной деятельности и общения на основе общих интересов. По сути, такие объединения предоставляют подросткам «школу общественной жизни», наполняют свободное время полезным содержани-

ем и помогают формировать ценностные ориентиры и навыки социального поведения. В России насчитывается несколько сотен тысяч детских и молодёжных объединений различного уровня – от местных кружков до общероссийских движений. Их масштаб и разнообразие свидетельствуют о значительном воспитательном потенциале детского движения.

Данная статья анализирует нормативно-правовые основы деятельности детских общественных объединений в сфере профилактики асоциального поведения несовершеннолетних, выявляет основные проблемы реализации этой деятельности, сравнивает опыт различных организаций и практик, а также приводит примеры наиболее успешных из них.

## Нормативно-правовые основы деятельности детских объединений в профилактике правонарушений

Международное сообщество и российское законодательство закрепляют права детей на участие в общественной жизни и определяют роль детских объединений в воспитании и профилактике девиантного поведения. Базовым международным документом является Конвенция ООН о правах ребёнка (1989 г.), провозглашающая право детей свободно объединяться в организации в мирных целях и получать защиту и помощь, необходимые для их полноценного развития [1]. В Конституции Российской Федерации также гарантируется право граждан на объединение (ст. 30), включая несовершеннолетних, и особое отношение государства к детству как важному этапу жизни человека (ст. 38) [2].

В российском законодательстве создан комплекс норм, прямо или косвенно регламентирующих деятельность детских общественных объединений в сфере профилактики безнадзорности и правонарушений. Ключевым актом является Федеральный закон № 120-ФЗ от 24.06.1999 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», который определяет субъектов профилактики. Наряду с органами власти, комиссиями и учреждениями, в числе субъектов названы и общественные объединения – они уполномочены участвовать в мероприятиях по предупреждению правонарушений несовершеннолетних [3]. В частности, п.4 ст.24 этого закона прямо указывает, что общественные объединения включаются в систему профилактики и взаимодействуют с другими её субъектами, что создаёт законодательную основу для их участия в данной деятельности.

Ещё один важный документ – Федеральный закон № 124-ФЗ от 24.07.1998 «Об основных гарантиях прав ребёнка в РФ». В последней редакции этого закона (с изменениями 2022 года) закреплено, что общественные объединения и иные некоммерческие организации, в том числе Российское движение детей и молодёжи, могут осуществлять деятельность по подготовке детей к полноценной жизни в обществе – к реализации своих прав и выполнению обязанностей [4]. Таким образом, законодательно признано, что детские объединения являются механизмом социализации и правового воспитания подрастающего поколения.

Помимо специализированных законов, деятельность детских объединений опирается на нормы закона «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ), где декларируется воспитательная функция образования и необходимость создания условий для развития социально активной личности обучающихся. Государственная молодёжная политика также нацелена на поддержку детских и молодёжных инициатив. Так, Федеральный закон № 489-ФЗ «О моло-

[1] Конвенция о правах ребёнка (Принята Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 г., вступила в силу для СССР 15.09.1990 г.)

[2] Конституция Российской Федерации (принята 12.12.1993 г.)

[3] Федеральный закон от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

[4] Федеральный закон от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ (ред. от 14.07.2022) «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации».

дёжной политике в РФ» (30.12.2020) среди основных направлений называет патриотическое воспитание, духовно-нравственное развитие молодёжи, формирование здорового образа жизни и гражданской ответственности. Эти приоритеты прямо соотносятся с задачами профилактики асоциального поведения, поскольку предполагают развитие у молодых людей ценностей, противоположных девиантным образцам (патриотизм против экстремизма, здоровые привычки против наркотизации и пр.).

Особо следует отметить новейшие инициативы по консолидации детского движения. В 2015 году указом Президента РФ было создано Российское движение школьников (РДШ) – общероссийская организация, призванная координировать работу школьных объединений по различным направлениям воспитания и досуга учащихся. А в 2022 году вступил в силу Федеральный закон № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодёжи», учреждающий единую массовую организацию для детей и подростков по всей стране [5]. Закон определяет правовой статус, цели и принципы деятельности нового движения. Среди заявленных целей – содействие государственной политике в интересах детей, воспитание подрастающего поколения, организация досуга, создание равных возможностей для всестороннего развития, подготовка детей к полноценной жизни в обществе на основе традиционных духовно-нравственных ценностей, развитие общественно значимой активности, высоких нравственных качеств, правовой культуры и патриотизма. Фактически, государство институционализирует детское общественное движение, рассчитывая через него укрепить систему воспитания и профилактики правонарушений.

В современной научной литературе профилактика девиантного поведения подростков рассматривается как система практик, которая работает через изменение среды взаимодействия и развитие просоциальных навыков. В этом контексте в качестве профилактических технологий описываются восстановительные практики, направленные на снижение конфликтности и укрепление ответственности подростка за принимаемые решения. Так, восстановительная программа «Круг сообщества» описывается как форма структурированного диалога, где равноправное участие подростка и значимых взрослых позволяет безопасно прояснить ситуацию, согласовать действия и закрепить ответственность за решения. По данным исследования, в условиях центров содействия семейному воспитанию фиксируется высокая распространённость девиантных проявлений среди подростков (63%), при этом подчёркивается, что применение «круга» помогает перевести конфликт/напряжение в совместный план изменений; в качестве эффектов отмечается развитие навыков уважительного общения, саморегуляции, рефлексии и конструктивного разрешения конфликтов [2]. Для целей настоящего исследования важно, что подобные восстановительные процедуры могут использоваться как элемент профилактической работы в детско-взрослых сообществах (в том числе при участии детских общественных объединений и партнёрских организаций), обеспечивая не один раз проводимую беседу, а управляемую процедуру с правилами, ролями и итоговым решением, принимаемым участниками.

Дополняя восстановительные технологии, исследования демонстрируют потенциал наставничества как профилактического ресурса школы. В модели «ученик – ученик» наставник-ровесник выступает не как контролёр, а как поддерживающая фигура, способная вовлекать подростка в социально одобряемую активность и снижать риски проблемного поведения через устойчивое взаимодействие «равный – равному» [3]. В эмпирической части показано, что при подборе пар по интересам и учёте психологических характеристик у части наставляемых отмечаются позитивные изменения, вклю-

[5] Федеральный закон от 14.07.2022 г. № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодёжи».

чая снижение агрессивного поведения, а также снижение отдельных показателей делинквентного и аутоагрессивного поведения; при этом слабая динамика у некоторых подростков связывается с форматом «слишком большой» наставнической группы и быстрым угасанием интереса после первичного включения. Параллельно педагогический акцент на ценностно ориентированной профилактике раскрывается через духовно-нравственное воспитание: на материале школьного эксперимента (56 учащихся 6–7 классов) показано, что ценностная диагностика и последующая воспитательная работа могут приводить к более «нравственно окрашенным» суждениям и укреплению просоциальной направленности, что трактуется как фактор предупреждения девиантности [4]. При этом эффективность любой практики напрямую зависит от того, насколько педагог понимает научные основания профилактики и избегает типичных ошибок: в исследовании на выборке 200 педагогов выделены общие и специфические профилактические затруднения, а среди рисков отдельно отмечается дезориентированность в научно-теоретических данных и использование недостоверной информации при проведении мероприятий, что снижает результативность профилактики [5].

Возвращаясь к нормативно-правовым основаниям, отметим, что действующее законодательство Российской Федерации закрепляет участие общественных объединений в системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и тем самым создаёт правовые условия для реализации профилактических программ и технологий на их базе. Государство законодательно признаёт детские общественные объединения полноценными субъектами системы профилактики и декларирует поддержку их развитию. В то же время, практическая реализация нормативных положений сталкивается с рядом проблем, которые будут рассмотрены в следующем разделе.

## Основные проблемы и противоречия в деятельности детских объединений

Несмотря на наличие правовых основ и многолетний опыт работы детских общественных объединений, в их деятельности по профилактике девиантного поведения прослеживается ряд проблем и противоречий. Анализ педагогических исследований и практики позволяет выделить следующие основные проблемы [6]:

• Нечёткость механизмов создания и поддержки объединений. Не до конца определено, кто должен инициировать создание детских объединений и осуществлять их педагогическое сопровождение – сами дети, энтузиасты-взрослые, образовательные организации или органы власти. Отсутствуют закреплённые механизмы, обеспечивающие устойчивое функционирование объединений (финансирование, методическая поддержка), что во многом оставляет их развитие на стихийной основе. Это противоречие проявляется, например, когда формально декларируется автономность детского объединения, но фактически оно полностью зависит от инициативы отдельных педагогов или спонсоров.

• Недостаточная проработанность содержания и методов работы. Во многих объединениях не определена чёткая воспитательная программа и социальная ниша, позволяющая адресно работать с профилактикой правонарушений. Часто деятельность носит развлекательный или узконаправленный характер и не охватывает вопросов формирования правовых и моральных норм. Специалисты отмечают, что чрезмерное увлечение игровой стороной в работе объединений и формальное самоуправление без реального влияния детей на процессы – серьёзные слабые стороны, снижающие воспитательный эффект. Таким образом, существует противоречие между высоким воспитательным потенциалом детских объединений и его реализацией на практике.

• Ограниченный охват «трудных» подростков. Как правило, в объединения вступают дети, уже имеющие определён-

ную мотивацию к социально одобряемой деятельности. Подростки из группы риска (склонные к правонарушениям, с низкой успеваемостью, из неблагополучных семей) часто остаются вне таких объединений. Это связано и с недостаточной привлекательностью многих традиционных форм работы для современных тинейджеров, и с отсутствием адресной работы по вовлечению трудных подростков. В результате те, кто наиболее нуждается в позитивной среде общения, могут не получать доступа к ней – здесь возникает противоречие между потенциальной профилактической ролью объединений и их реальной аудиторией.

• Ресурсные и организационные ограничения. Многие детские объединения сталкиваются с нехваткой ресурсов – квалифицированных наставников, помещений, финансирования на мероприятия. Отсутствие необходимых условий не позволяет им в полной мере реализовать свои воспитательные функции. Кроме того, наблюдается отсутствие координации и преемственности между разными уровнями и типами объединений. Например, школьный кружок может действовать изолированно, не взаимодействуя с городским подростковым клубом или региональным движением, хотя их цели сходны. Это ограничивает обмен опытом и рост масштабов успешных практик.

• Противоречие между автономией и контролем. Характерная черта детского объединения – автономность от государственной системы образования и самодеятельность. Однако на практике многие организации либо тесно связаны со школой (и тогда зависимы от администрации), либо, если они полностью самостоятельны, испытывают сложности без методической поддержки. Государственное курирование детского движения (например, через создание единого Российского движения детей и молодёжи) призвано помочь с ресурсами и координацией, но вызывает опасения относительно снижения самостоятельности инициатив «снизу». Найти баланс между самоуправлением объединений и необходимой помощью извне – важная задача, пока не решённая окончательно.

Перечисленные проблемы ведут к тому, что профилактический потенциал многих детских объединений реализуется не полностью. Тем не менее, в разных регионах и организациях накоплен положительный опыт, свидетельствующий о том, как можно преодолевать эти противоречия. Рассмотрим некоторые примеры и практики более подробно в следующем разделе.

## Разнообразие форм и сравнительный анализ опыта

Детское общественное движение отличается большим разнообразием форм и направлений деятельности, что позволяет адресовать разные аспекты профилактики асоциального поведения. Исследователи выделяют несколько типов детских общественных объединений по их содержательной направленности [7]:

• Гражданско-патриотические объединения – преемники традиций пионерских и комсомольских организаций, нацеленные на социализацию личности ребёнка, развитие активной гражданской позиции, коллективизма и ответственности. Исторически в СССР именно пионерские и комсомольские организации охватывали большинство детей и подростков, занимаясь их идейно-нравственным воспитанием. Функции частично продолжают организации типа Российского Союза Молодёжи и движения патриотической направленности.

• Скаутские (социально-индивидуальные) организации – строятся по принципам всемирного скаутского движения, делая упор на развитие самостоятельности, лидерских качеств, жизненных навыков у подростков через игру, походы, общественно полезные дела. Такие объединения, как правило, добровольны и независимы, и ориентируются на личностный рост каждого участника, что способствует профилактике асоциального поведения через формирование у подростка самоуважения и навыков сотрудничества.

• Объединения по интересам и ранней профессиональной ориентации – разнообразные клубы, секции, кружки, где подростки осваивают навыки в определённой сфере: технические кружки, бизнес-клубы, школы юных журналистов, театральные студии и т.п. Увлечение позитивной деятельностью даёт альтернативу улице и деструктивным занятиям. Например, участие в школьном бизнес-клубе или волонтёрском отряде удовлетворяет потребность подростка в самореализации, снижая вероятность девиантных проявлений.

• Военно-патриотические и правовые клубы – объединения, пропагандирующие здоровый образ жизни, дисциплину, уважение к закону и Отечеству. К ним относятся военно-спортивные клубы, движения юных армейцев, юных друзей полиции, кадетские классы и др. Они особенно актуальны для профилактики правонарушений: такие организации приучают к порядку, развивают чувство долга, часто взаимодействуют с правоохранительными органами. Как отмечалось, общественные формирования по охране порядка могут оказывать значительную помощь органам внутренних дел в профилактической работе [8].

• Культурно-краеведческие и экологические объединения – занимаются изучением истории, традиций, природы родного края, возрождением народных промыслов, экологическими инициативами. Подростки, вовлечённые в подобные проекты, как правило, приобретают социально одобряемые ценности (бережное отношение к природе, уважение к культуре и людям), что несомненно профилактически значимо.

• Спортивно-туристические и досуговые клубы – ориентированы на укрепление здоровья, развитие командного духа, организацию активного отдыха без вредных привычек. Как показывают исследования, вовлечение подростков в регулярные занятия спортом, туристические походы, творчество – один из важнейших факторов профилактики отклоняющегося поведения, поскольку заполненное интересными делами свободное время оставляет меньше места для асоциальных проявлений [9].

Следует отметить, что успешность того или иного вида объединения в профилактической работе во многом зависит от содержания деятельности и профессионализма руководителей. Опыт советского периода показывает, что при методической поддержке государства и массовом охвате, детское движение способно существенно снизить уровень подростковой преступности и правонарушений – в СССР деятельность пионерских дружин и комсомольских организаций была интегрирована с системой профилактики, финансировалась государством и давала свои результаты. В 2000-х годах государство вновь обратило внимание на детские объединения как ресурс воспитания. Начался процесс взаимодействия органов власти с НКО, появились региональные законы о поддержке молодёжных и детских инициатив. Сегодня в некоторых субъектах РФ действуют собственные программы и нормативные акты, регулирующие участие общественных объединений в профилактике правонарушений (например, в Белгородской, Кемеровской, Вологодской областях приняты законы и постановления, привлекающие детские и молодёжные формирования к этой работе).

Для сопоставления, мировой опыт подтверждает значимость общественных организаций в предупреждении девиантного поведения молодёжи. В странах Запада широко распространены программы социального развития молодёжи через общинные клубы, скаутское движение, спортивные лиги, волонтёрские организации. Например, в США сеть клубов Boys & Girls Clubs of America предоставляет детям из неблагополучных районов безопасное пространство, наставничество и разнообразные кружки. Исследование Колумбийского университета показало, что открытие таких клубов в жилых комплексах привело к заметному снижению уровня подростковой преступности (на 13%), уменьшению распространённости наркотиков (на 22%) и других асоциальных

явлений в этих сообществах [5]. Клубы не только предотвращают правонарушения, но и улучшают общее качество жизни детей и семей: более половины выпускников этих программ заявили, что клуб буквально «спас им жизнь» от криминального пути. Данный пример свидетельствует о высокой эффективности продуманной досуговой и воспитательной работы с молодёжью. Также повсеместно признано, что развитие системы внеклассных мероприятий и кружков – действенная мера профилактики: согласно данным криминологических исследований, регулярная занятость после школы альтернативными активностями коррелирует с более низким уровнем правонарушений среди подростков. Таким образом, российский курс на возрождение детского движения имеет под собой прочное научно-практическое обоснование, подтверждаемое и зарубежным опытом.

### Примеры успешных профилактических практик

Несмотря на обозначенные проблемы, многие детские общественные объединения демонстрируют позитивный опыт в деле профилактики асоциального поведения. Рассмотрим некоторые удачные практики и инициативы:

• Военно-патриотическое движение «Юнармия». Созданное в 2016 году при поддержке Министерства обороны РФ, движение «Юнармия» стремительно выросло и стало крупнейшей детско-юношеской организацией страны, насчитывающей более 2 миллионов участников по состоянию на начало 2026 года. Юнармейцы – школьники и студенты – участвуют в военно-спортивных сборах, учатся основам безопасности и первой помощи, занимаются волонтёрством, посещают патриотические акции. По словам руководителей, особое внимание уделяется патриотическому воспитанию молодёжи и начальной военной подготовке. Масштаб «Юнармии» и её популярность свидетельствуют, что при государственной поддержке возможно увлечь очень широкую аудиторию подростков полезной деятельностью. Хотя движение носит в первую очередь патриотический характер, его вклад в профилактику правонарушений опосредован: дисциплина, режим, уважение к закону и старшим – все эти качества, прививаемые юнармейцам, противоположны асоциальному поведению. Во многих регионах отмечается, что вовлечение трудных подростков в юнармейские отряды помогло им повысить самоуважение и изменить отношение к учёбе и обществу. «Юнармия» показывает пример того, как масштабная общенациональная инициатива может организовать досуг молодёжи и снизить влияние улицы на подростков.

• Спортивно-досуговые клубы и секции. Традиционной и эффективной формой профилактики является организация для подростков спортивных секций, турклубов, творческих студий – особенно по месту жительства или при школах. Организация содержательного досуга учащихся, широкое вовлечение в занятия спортом, художественное творчество, кружковую работу является одним из важнейших направлений воспитательной деятельности, способствующим развитию инициативы ребёнка и формированию законопослушного поведения. Например, в Ленинградской области с 2021 года реализуется технология социального обслуживания «Комплексный подростковый клуб», объединяющая спортивные, творческие и профориентационные кружки для группы риска – она уже показала положительные результаты в снижении криминогенности подростковой среды (по сообщениям региональных органов профилактики). Эмпирические исследования также подтверждают пользу таких инициатив. Так, работа Ю.М. Постнова и Л.И. Костюниной (2021) продемонстрировала, что проведение альтернативных физкультурно-спортивных занятий со школьниками (совместный проект педуниверситета и школ) способствует коррекции личностных отклонений и является эффективным направлением профилактики девиантного поведения несовершеннолетних [3]. У

многих участников экспериментальной программы улучшились дисциплина, коммуникабельность, снизился уровень тревожности. Таким образом, развитие сети бесплатных спортивных секций и клубов по интересам при школах, учреждениях допобразования и во дворах – проверенный успешный подход, напрямую отнимающий у подростков время для асоциальных проявлений и направляющий их энергию в созидательное русло.

• Волонтёрские и правовые инициативы подростков. В ряде регионов России активизировались детско-молодёжные объединения, что одновременно служит профилактикой для самих участников. Пример – движение школьников-волонтёров «Добро не спит» (Кемеровская обл.), где подростки помогают полиции выявлять продавцов алкоголя несовершеннолетним, участвуют в антинаркотических рейдах. Подобные инициативы формируют у участников правосознание и отрицательное отношение к противоправным действиям. В школах создаются отряды юных инспекторов дорожного движения (ЮИД), службы медиации и примирения, волонтёрские экологические дружины – все они позволяют подросткам почувствовать ответственность за социально значимые дела. Специалисты по воспитанию отмечают, что предоставление подросткам возможностей для реального участия в решении социальных проблем повышает их самоуважение и социализированность, снижается риск делинквентного поведения. Как рекомендуют методические указания Роспотребнадзора, при реализации программ здорового образа жизни и профилактики вредных привычек следует широко использовать детский потенциал – организовывать самих учащихся на проведение этой работы, создавать добровольческие группы сверстников, продвигающие позитивные ценности. Когда подростки сами становятся активными субъектами профилактики, они менее склонны нарушать нормы, которые пропагандируют.

• Межсекторное партнёрство в профилактике. Удачной практикой считается взаимодействие детских объединений с другими субъектами профилактики – полицией, соцслужбами. Например, в Белгородской области создан детский общественный совет при УМВД, через который старшеклассники участвуют в обсуждении мер по безопасности, проводят разъяснительные акции для молодёжи. В ряде школ внедрена система наставничества: благополучные старшеклассники из школьного актива (совета старшеклассников или клуба лидеров) шефствуют над трудными подростками, вовлекая их в общешкольные проекты – эта модель также себя зарекомендовала. Синергия официальных структур и инициатив молодёжи позволяет охватить профилактической работой тех, кто отдельно мог бы выпасть из поля зрения. В перспективе общенациональное Российское движение детей и молодёжи призвано объединить различные направления деятельности и распространить лучшие практики по всей стране.

Приведённые примеры подтверждают, что детские общественные объединения при правильной организации вносят существенный вклад в профилактику асоциального поведения. Вовлекая подростков в активную, социально одобряемую деятельность, они удовлетворяют важные потребности подросткового возраста – в общении, признании, самовыражении – конструктивным способом, не противоречащим нормам. Это снижает вероятность того, что подросток будет искать самореализации в деструктивных компаниях или противоправных действиях.

## Заключение

Деятельность детских общественных объединений выступает неотъемлемой частью системы профилактики девиантного поведения и правонарушений среди несовершеннолетних. Проведённый анализ показал, что в России сформирована необходимая нормативно-правовая база, признающая значимость детского движения в воспитании и за-

щите прав детей. Международные обязательства (Конвенция о правах ребёнка), Конституция РФ и специальные федеральные законы обеспечивают детям право на объединение и предусматривают участие общественных организаций в профилактической работе. В последние годы государство предпринимает шаги к укреплению и координации детско-юношеских объединений (создание РДШ, нового единого движения и др.), что открывает дополнительные возможности для системной профилактики на уровне страны.

Вместе с тем для полной реализации потенциала детских объединений требуется устранить ряд организационных и методических ограничений. При существующей государственной поддержке важно обеспечить единые и понятные механизмы сопровождения: распределение ответственности между школой, учредителем и партнёрскими организациями, устойчивое ресурсное обеспечение, прозрачные процедуры планирования и отчётности. Необходимо разработать методические рекомендации по содержанию профилактической работы для объединений разных типов и обеспечить подготовку наставников и вожатых, владеющих технологиями взаимодействия с подростками группы риска. Следует стимулировать координацию действий школы, семьи и общественных организаций, а также формировать устойчивые горизонтальные связи между объединениями разных регионов для обмена практиками. Реализация этих мер повысит воспроизводимость результатов и управляемость профилактической работы.

Практика показала, что детские общественные объединения при наличии должных условий способны отвлечь подростков от асоциальных влияний, заложить основы законопослушного поведения и позитивной социализации. Участие в этих объединениях развивает у молодого поколения социальные навыки, ответственность, уважение к нормам – те качества, дефицит которых зачастую лежит в основе девиантного поведения. Лучшие отечественные и зарубежные примеры подтверждают, что инвестиции в детское самоуправление и досуговую инфраструктуру окупаются снижением преступности и более благополучной обстановкой в молодёжной среде.

Таким образом, деятельность детских общественных объединений по профилактике асоциального поведения подростков – перспективное направление, требующее дальнейшей поддержки и развития. Консолидация усилий государства и общества в этой сфере поможет воспитать поколение, способное противостоять негативным влияниям и следовать нормам права и морали. Продвижение ценностей здорового и ответственного образа жизни через детские объединения – залог снижения подростковой преступности и формирования безопасной социальной среды.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. ФБУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в Нижегородской области». Профилактика асоциального поведения подрастающего поколения [Электронный ресурс] // ФБУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в Нижегородской области»: [сайт]. 30.09.2024. URL: https://clc.li/TOyeF (дата обращения: 01.02.2026).
2. Путинцева Н.В., Власова Н.В. Восстановительная программа «Круг сообщества» в профилактике девиантного поведения подростков в условиях ЦССВ // Вестник практической психологии образования. 2021. Т. 18. № 3. С. 10–17.
3. Декина Е.В., Шалагинова К.С. Профилактика девиантного поведения посредством развития наставнической деятельности в системе «ученик – ученик» // Вестник практической психологии образования. 2025. Т. 22. № 1. С. 59–74.
4. Филипенко Е.В. Профилактика девиантного поведения подростков в контексте духовно-нравственного воспитания // Российский девиантологический журнал. 2022. № 3. С. 308–316.
5. Книжникова С.В. Профилактика девиантного поведения в условиях общеобразовательной школы: затруднения и ошибки // Российский девиантологический журнал. 2023. № 1. С. 75–90.

6. Солкин М.С. Деятельность детских общественных объединений как педагогическая проблема // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 2. С. 48–53. URL: http://e-koncept.ru/2017/570013.htm (дата обращения: 01.02.2026).
7. Карагодин А.В., Степкин Р.М., Переверзева Е.С., Капустина И.Ю. Пути повышения эффективности деятельности общественных организаций в профилактике правонарушений несовершеннолетних (региональный опыт) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3. URL: https://science-education.ru/article/view?id=23825 (дата обращения: 01.02.2026).
8. Bureau of Justice Assistance. Boys & Girls Clubs of America: Fact Sheet [Электронный ресурс] // U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs. 2000. URL: https://www.ojp.gov/pdffiles1/bja/fs000263.pdf (дата обращения: 01.02.2026).
9. Постнов Ю.М., Костюнина Л.И. Содержание физкультурно-спортивной деятельности по профилактике девиантного поведения учащихся // Современные вопросы биомедицины. 2021. Т. 5. № 3. С. 23–30.
10. Бригадиренко Н.В., Горина А.Л., Дементьев А.С. и др. Анализ эффективности программ психологической профилактики девиантного поведения в институциональных условиях воспитания несовершеннолетних // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21. № 4. С. 219–240.

## REFERENCES

1. FBUZ "Center for Hygiene and Epidemiology in the Nizhny Novgorod Region" (2024). *Prevention of antisocial behavior in the younger generation*. Available at: https://clc.li/TOyeF (Accessed: 1 February 2026). (In Russ.)
2. Putintseva, N.V. and Vlasova, N.V. (2021). The restorative "community circle" program in preventing deviant behavior among adolescents in the conditions of CSSV. *Bulletin of Practical Psychology of Education,* no. 18(3), pp. 10–17. (In Russ.)
3. Dekina, E.V. and Shalaginova, K.S. (2025). Prevention of deviant behavior through the development of mentoring in the "student–student" system. *Bulletin of Practical Psychology of Education,* no. 22(1), pp. 59–74. (In Russ.)
4. Filipenko, E.V. (2022). Prevention of deviant behavior among adolescents in the context of spiritual and moral education. *Russian Deviantological Journal,* no. 3, pp. 308–316. (In Russ.)
5. Knizhnikova, S.V. (2023). Prevention of deviant behavior in a general education school: difficulties and mistakes. *Russian Deviantological Journal*, no. 1, pp. 75–90. (In Russ.)
6. Solkin, M.S. (2017). Activities of children's public associations as a pedagogical problem. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, no. 2, pp. 48–53. Available at: http://e-koncept.ru/2017/570013.htm (Accessed: 1 February 2026). (In Russ.)
7. Karagodin, A.V., Stepkin, R.M., Pereverzeva, E.S. and Kapustina, I.Yu. (2015). Ways to improve the effectiveness of public organizations in preventing juvenile offenses (regional experience. *Modern Problems of Science and Education*, no. 2–3. Available at: https://science-education.ru/article/view?id=23825 (Accessed: 1 February 2026). (In Russ.)
8. Bureau of Justice Assistance (2000). *Boys & Girls Clubs of America: fact sheet. U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs*. Available at: https://www.ojp.gov/pdffiles1/bja/fs000263.pdf (Accessed: 1 February 2026).
9. Postnov, Yu.M. and Kostyunina, L.I. (2021). The content of physical culture and sports activities for the prevention of deviant behavior among students. *Modern Issues of Biomedicine*, no. 5(3), pp. 23–30. (In Russ.)
10. Brigadirenko, N.V., Gorina, A.L., Dementyev et al. (2024). Analysis of the effectiveness of psychological prevention programs for deviant behavior in institutional conditions of raising minors. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21(4), pp. 219–240. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

*Мельник Елена Олеговна* – аспирант кафедры педагогика Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

*Иванов Евгений Вячеславович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

*Elena O. Melnik* – Postgraduate student of the Department of Pedagogy, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

*Evgeniy V. Ivanov* – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

**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 37:03
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-119-132

# СОЦИАЛЬНОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ: СУЩНОСТЬ И ВОСПРИЯТИЕ ПРОБЛЕМЫ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Широколав У. А.*

*Тюменский государственный институт развития регионального образования; Физико-математическая школа, Тюмень, Российская Федерация*
*ulyana.shirokolav@gmail.com, https://orcid.org/0009-0008-4191-6214*

*Статья поступила в редакцию 13.12.2025*
*Одобрена после рецензирования 22.12.2025*
*Принята к публикации 16.01.2026*

***Аннотация.*** Статья посвящена выявлению характерных особенностей социального манипулирования на основе современных подходов к данному феномену и анализу его различных аспектов в школьной среде. Первая часть статьи посвящена изучению сущности понятия «социальное манипулирование». Делается вывод о достаточно глубокой изученности данного феномена в рамках социологического, социально-психологического, политологического, социально-философского и лингвистического подходов, но слабом его раскрытии с точки зрения педагогики. Приводятся примеры определений в рамках различных подходов. Выделяются характерные черты социального манипулирования. Вторая часть работы посвящена интерпретации результатов анкетирования, проведённого среди классных руководителей и учащихся 7–11 классов Тюмени и Тюменской области. Помимо общего анализа мнений классных руководителей и школьников, рассматриваются совпадения и расхождения мнений классных руководителей и подростков по одним и тем же вопросам. Исследование даёт понимание позиций классных руководителей и школьников по изучаемому вопросу, выявляет потребность в получении большего количества информации о способах противодействия социальному манипулированию и в организации большего количества практических занятий.

***Ключевые слова:*** социальное манипулирование, сущность социального манипулирования, противодействие социальному манипулированию, классные руководители, школьники, участники образовательного процесса.

***Для цитирования:*** Широколав У. А. Социальное манипулирование: сущность и восприятие проблемы участниками образовательного процесса // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.119–132. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-119-132

Original article

# SOCIAL MANIPULATION: THE ESSENCE AND PERCEPTION OF THE PROBLEM BY PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

*U. Shirokolav*

*Tyumen Region State Institute of Regional Education Development; School of Physics and Mathematics, Tyumen, Russian Federation*
*ulyana.shirokolav@gmail.com, https://orcid.org/0009-0008-4191-6214*

© CC BY Широколав У.А., 2026.

*The article was submitted on 13.12.2025*
*Approved after review on 22.12.2025*
*Accepted for publication on 16.01.2026*

***Abstract.*** The article explores the characteristics of social manipulation based on modern approaches to this phenomenon and analyzes its various aspects in the school environment. The first part of the article examines the essence of the concept of "social manipulation." It is concluded that this phenomenon has been sufficiently studied within the framework of sociological, social-psychological, political science, socio-philosophical, and linguistic approaches, but that its disclosure from a pedagogical perspective is weak. Examples of definitions within various approaches are provided. The characteristic features of social manipulation are highlighted. The second part of the work is devoted to interpreting the results of a survey conducted among homeroom teachers and students in grades 7–11 in Tyumen and the Tyumen region. In addition to a general analysis of the opinions of homeroom teachers and students, the article examines the convergence and divergence of opinions between homeroom teachers and adolescents on the same issues. The study provides an understanding of the positions of homeroom teachers and students on the issue under study and reveals the need for more information on ways to counter social manipulation and for organizing more practical classes..

***Keywords:*** social manipulation, essence of social manipulation, resistance to social manipulation, class teachers, schoolchildren, participants of the educational process.

***For citation:*** Shirokolav, U. A. (2026). Social manipulation: the essence and perception of the problem by participants of the educational process. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 119–132 (In Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-119-132

## Введение

В последние десятилетия всё чаще исследователи обращают внимание на такой феномен современности как социальное манипулирование. Многие из них убеждены, что такого рода воздействие является неотъемлемой частью современного информационного общества. Его трактовка в настоящее время широка: в рамках различных наук описываются разнообразные его проявления, выделяются уровни, анализируются характеристики. Однако если раньше социальным манипулированием в основном занимались политология, психология и социология, то в последнее время, когда атакам стали подвергаться и школьники-подростки, педагогика стала уделять существенное внимание проблеме социального манипулирования, а точнее – защите от такого воздействия. Отметим недостаточность научного знания в рамках педагогики о специфических особенностях социального манипулирования школьниками, умений и навыков, которыми должен обладать учащийся для противодействия социальному манипулированию, об основах продуктивной деятельности педагогов в этой области.

Социальное манипулирование представляет огромную опасность для неокрепшего сознания школьников в эпоху развития цифровой цивилизации. В связи с психологической незрелостью, наивностью, несформированностью критического мышления, незнанием фактов по той или иной теме школьники особенно подвержены воздействию извне и легко поддаются негативному влиянию, не осознавая этого. Впоследствии это может сказаться как на физическом и психическом здоровье обучающихся, так и на их интеллектуальном развитии, дальнейшей жизни, а также жизни их семей, общества и государства, в котором они живут.

Последствиями социального манипулирования школьниками могут быть попытки суицида, в том числе связанные с «группами смерти», вовлечённость в мошеннические схемы, распространение наркотиков, акты терроризма.

Если обратиться к законодательству, то одним из основных принципов в Законе «Об образовании в Российской Федерации» является «гуманистический характер образования в соответствии с традиционными российскими духов-

но-нравственными ценностями, приоритет … прав и свобод личности, свободного развития личности …» [1]. Согласно Указу «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» и на перспективу до 2036 года», одной из таких целей является воспитание «гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей» [2].

Реализация вышеупомянутого принципа и достижение поставленной цели невозможны без научения подрастающего поколения распознавать и противодействовать социальному манипулированию, цель которого «переформатировать» неокрепшую личность, то есть, воздействуя на внутренний мир, ценности и убеждения учащегося, заставить его совершать действия, которые наносят ему ущерб, но выгодны манипулятору.

Целью данной научно-исследовательской работы является выявление характерных особенностей социального манипулирования на основе существующих сегодня подходов к данному феномену и анализ ситуации с социальным манипулированием среди школьников на основе мнений классных руководителей и самих подростков.

**Материалы и методы исследования**

Автором применён комплекс методов исследования, а именно: анализ научно-педагогической и социальной литературы (с целью выявления основных подходов к определению понятия «социальное манипулирование», а также выявления сущности рассматриваемого термина) и анкетирование (для чего были составлены 2 анкеты). Анонимное анкетирование, в котором приняли участие 145 классных руководителей и 302 учащихся 7–11 классов, проводилось с декабря 2024 по май 2025 года в школах Тюмени и Тюменской области различного типа. По типу контактов с респондентами анкетирование было как очным, так и заочным. Анкеты были предложены как в онлайн-формате (Яндекс-формы), так и в бумажном варианте.

Автор преследовал цель выяснения на основе мнения самих школьников и классных руководителей информации о:

– подверженности школьников социальному манипулированию;

– потенциальных каналах манипулирования школьниками;

– степени влияния классных руководителей на развитие навыков противодействия социальному манипулированию;

– наличии или отсутствии у классных руководителей потребности в целевой информации о данном явлении для обучения школьников (сущность, эффективные стратегии противодействия, результативные методы обучения), а также желании или нежелании учащихся получать больше информации и участвовать в практических занятиях, посвящённых данному вопросу.

**Степень разработанности проблемы**

Анализ научной литературы показывает, что в исследовательских работах встречаются различные подходы к интерпретации терминов «манипуляция», «манипулирование» и «социальное манипулирование», последний из которых интересует нас больше всего. Так, эти подходы можно классифицировать по наукам, изучающим данное понятие: социологический, социально-психологический, политологический, социально-философский, лингвистический и педагогический. Однако стоит обратить внимание, что это деление весьма условно в силу взаимопроникновения этих наук.

В социологии данный феномен исследовали: Осипова Н.Г., Елишев С.О. и Журавская А.О.; в психологии – Доценко Е.Л, Грачёв Г.В., Мельник И.К., Онищенко О.Р.; политологии –

[1] Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: https:// www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.06.2025).

[2] О национальных целях развития РФ на пери- од до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента РФ от 07 мая 2024 г. № 309. URL: http:// www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (дата обращения: 14.06.2025).

Староверов В.И. и Левашов В.И.; философии – Цымбал Е.А. , Сиразетдинова М.Ф, Шипова А.В.; педагогике – Суртаева Н.Н. , Зимина А.Е., Иоффе А.Н. и др.

В рамках различных подходов к определению термина «манипуляция/манипулирование/социальное манипулирование» есть своя определённая специфика, связанная с предметом и объектом каждой науки. Так, в социально-психологическом подходе акцент сделан на уровень межличностного общения, в лингвистическом – на лингвистические способы воздействия. Однако суть феномена при этом не меняется, и в рамках этих подходов ключевые характеристики совпадают.

Изучение научных работ вышеперечисленных авторов свидетельствует, что:

– исследуемый термин является междисциплинарным;

– феномен социального манипулирования достаточно глубоко изучен в рамках социологического, социально-психологического, политологического, социально-философского и лингвистического подходов;

– на данный момент основательные разработки по социальному манипулированию в педагогике отсутствуют. В её рамках автора особенно интересует деятельность классного руководителя по развитию конкретных умений школьников противодействовать социальному манипулированию. Однако стоит отметить наличие глубоких исследований, авторы которых занимались такими смежными вопросами, как информационная безопасность школьников (Богатырёва Ю.И., Бойков А.Е., Саттарова Н.И., Хлобыстова И.Ю., Цветкова М.С. и др.) и цифровая гигиена в воспитании (Санникова С.В., Филлимонова Е.Г., Фролова Н.Х., Хомова Н.А., Шишарина Н.В. и др.).

### Сущность термина «социальное манипулирование»

Рассматривая термин «социальное манипулирование», начнём с различных словарей (толковых, энциклопедических и отраслевых). Изучив 17 словарей, в том числе 2 иностранных, приходим к следующим выводам:

– в словарях отсутствует термин «социальное манипулирование». Рассматриваются понятия «социальный», «манипуляция» и «манипулирование»;

– отсутствует различие в трактовках понятий «манипуляция» и «манипулирование» в значении социального воздействия. В английском языке для данных понятий используется одно слово – manipulation; следовательно, мы можем говорить о синонимичности данных терминов;

– часть словарей не рассматривает термин «манипуляция» как социальное воздействие. Однако большинство из них раскрывает данное понятие как в прямом, так и в переносном, метафорическом, смысле. Так, в толковом словаре Ожегова «манипуляция» – это «1. Сложный приём, действие над чем-н. при работе руками, ручным способом (книжн.). 2. перен. Проделка, махинация (неодобр.)» [3].

– все проанализированные отраслевые словари толкуют понятие «манипуляция» или «манипулирование» как воздействие с целью формирования выгодного субъекту мышления и побуждения к действию в интересах манипулятора;

– все проанализированные отраслевые словари, а также Советский энциклопедический словарь говорят о таком воздействии как о системе;

– три из шести отраслевых словарей, а также Оксфордский словарь выделяют латентность как особенность манипулирования;

– большинство рассмотренных словарей указывают на явный негативный подтекст феномена, а Педагогический словарь под редакцией Загвязинского В.И. говорит о преодолённом неблагоприятном влиянии термина «манипулирование» на восприя-

[3] Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. С. 341.

тие понятия «педагогическое воздействие» в связи с их отождествлением.[4]

Перейдём к авторским позициям. Оформим некоторые авторские определения термина «манипуляция», «манипулирование» и «социальное манипулирование» в таблицу для большей наглядности (табл. 1).

Анализ вышеуказанных дефиниций позволяет выделить следующие характерные особенности изучаемого явления:

– является различного рода воздействием на личность, социальные группы, общество;

– осуществляется скрытно и в интересах актора такого воздействия;

– имеет целью достижение результатов, нужных манипулятору, через изменение мышления и поведения манипулируемого;

– зачастую намеченный манипулятором результат противоречит истинным интересам и желаниям манипулируемого.

### Результаты исследования

В рамках констатирующего эксперимента классным руководителям и школьникам города Тюмени и Тюменской области было предложено принять участие в анкетировании, цели которого были указаны выше. Далее приводится интерпретация результатов данного анкетирования. В тексте анкет сознательно не используется термин «социальное манипулирование» в связи со сложностью его объяснения респондентам, что было выявлено во время пилотажа анкеты. Вместо него вводится термин «негативное социальное влияние (воздействие)», который в анкете для классных руководителей раскрывается как «способ информационного воздействия (чаще скрытого, неосознаваемого самими учащимися) на сознание школьников с целью изменения их мышления и поведения вопреки их интересам».

При выяснении мнения классных руководителей *о подверженности школьников социальному манипулированию* педагогам был задан полузакрытый вопрос о том, согласны ли они с утверждением, что школьники легко поддаются негативному влиянию. Подавляющее большинство респондентов (82,1%) ответили, что согласны, если у учащихся не развиты определённые навыки. 15,2% однозначно согласились с утверждением, отметив, что подверженность влиянию не зависит от возраста школьников. И лишь 2,8% классных руководителей убеждены, что это утверждение не является верным, так как у школьника чаще всего есть своя чёткая позиция по любому вопросу. Контрольный вопрос подтвердил это распределение мнений лишь с небольшим увеличением третьей группы за счёт незначительного снижения первых двух, что говорит о достоверности полученных данных и искренности респондентов.

С учащимися ситуация складывалась несколько сложнее, так как прямой вопрос школьникам о подверженности социальному манипулированию с высокой степенью вероятности не дал бы необходимой для анализа информации. Поэтому было принято решение задавать им вопросы об их поведении, которое может быть рассмотрено как доказательство подверженности влиянию, как со стороны близких и значимых людей, так и со стороны незнакомцев.

Среди таких вопросов был закрытый вопрос о том, насколько легко учащиеся знакомятся при личном общении, в Интернете, мессенджерах и социальных сетях. Опасения вызывает самый популярный ответ: «достаточно легко, но многое зависит от моего настроения» (42,4% от общего количества респондентов). Причём среди учеников 7–9 классов так ответили 38% школьников, а среди 10–11 классов – 51%. «Очень легко. Часто и много» знакомятся 12,6% респондентов, причём существенной разницы в зависимости от класса не наблюдается. «Непросто» и «сложно» знакомятся 27,5% и 8,3% соответственно. При этом «тяжело заводят новые знакомства» 10% учеников 7–9 классов и 4,9% старшеклассников.

[4] Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. С. 184.

*Таблица 1/ Table 1*

**Авторские определения термина «манипуляция/манипулирование/социальное манипулирование» в работах отечественных исследователей / Authors' definitions of the term «manipulation/ social manipulation» in the work of domestic researchers**

| | Автор | Определение |
|---|---|---|
| Социологический подход | Елишев С. О. | Манипулирование – «вид социально неодобряемого, деструктивного, неэтичного воздействия на личность, социальные группы, общество, осуществляемый вовсе не в интересах их успешной социализации, развития и благополучия, а в интересах частных, приносящих вред процессам социализации, социальному развитию личности, социальных групп и благополучному развитию общества в целом» [2, с. 40]. |
| | Крупенко М. А. | Манипулирование – «информационное, психологическое или языковое воздействие, направленное на изменение поведения адресата в соответствии с нуждами адресанта» [3, с. 66]. |
| | Осипова Н. Г. | Социальное манипулирование – система «способов идеологического и социально-психологического воздействия с целью изменения мышления и поведения людей вопреки их интересам» [5, с. 37–38]. |
| Социально-психологический подход | Доценко Е. Л. | Манипуляция – «это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведёт к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [1, с. 59]. |
| | Сидоренко Е. В. | Манипуляция – «преднамеренное и скрытое побуждение другого человека к переживанию определённых состояний, принятию решений и выполнению действий, необходимых для достижения инициатором своих собственных целей» [7, с. 49]. |
| Политологический подход | Левашов В.И., Староверов В.И. | Манипулирование – «такой вид управления поведением личности, социальной группы, общества или планетарного социума, при котором используются скрытые методы социально-психологического воздействия на подсознание людей (внушение и т.д.) и сознание в целях обеспечения частных, отличных от их собственных, противоречащих им интересов отдельных лиц, социальных групп, институтов, государственных и общественных структур» [4, с. 29]. |
| | Пугачев В. П. | Манипуляция – «непосредственное или опосредованное (с помощью других людей, СМИ, изменения ситуации в целом) взаимодействие манипулятора и манипулируемого и представляет собой скрытое управление психикой и поведением людей с целью принудить их действовать (или бездействовать) вопреки собственным интересам и, главное, актуальным желаниям. При этом характер желаемого поведения объекта воздействия явно не определяется» [6, с. 85–86]. |
| Социально-философский подход | Цымбал Е. А. | Социальное манипулирование – «способ информационного воздействия на массовое и общественное сознание при помощи различных средств (социальных, социально-психологических, идеологических, СМИ и т.д.), применяемый конкурирующими властными структурами в различных сферах общественной жизни для формирования общественного мнения и обеспечения заданных поведенческих реакций у широких масс» [10, с. 9]. |
| | Шипова А. В. | Манипулирование – «процесс воздействия с помощью определённых средств на сознание, чувства, психику, волю человека с целью изменения его стереотипов мышления и поведения» [11, с. 11]. |
| Лингвистический подход | Сур Е. И. | Манипуляция – «скрытое психолингвистическое воздействие, требующее специальных познаний и осуществляемое с целью изменения мнений, воззрений, установок и целей манипулируемого, который под силой оказываемого на него воздействия самостоятельно изъявляет желание их изменить» [8, с. 145]. |
| Педагогический подход | Суртаева Н. Н. | Манипулирование – «скрытое давление разными технологиями на личность с целью достижения намеченных манипулятором результатов» [9, с. 228]. |

*Источник: данные автора.*

Полученная информация о том, что большинство учащихся знакомятся легко (55%), может свидетельствовать о высокой степени открытости и готовности к коммуникации, с одной стороны, и о потенциальной уязвимости для манипуляции, с другой. Кроме того, самый популярный ответ указывает на возможную эмоциональную уязвимость и непостоянство поведения, что также может влиять на подверженность социальному манипулированию.

Особый интерес представляет анализ ответов учащихся и классных руководителей на полузакрытый вопрос о потенциальном участии школьников в митинге, организованном с целью отстоять права на свободу мысли и самовыражения, которые, по мнению приглашающих, ранее были нарушены. Подросткам задавался вопрос, согласятся ли они пойти на такую встречу, а классным руководителям – о действиях учащихся в такой ситуации. Автор ставил целью выяснить, насколько совпадают или расходятся точки зрения школьников и классных руководителей в заданных обстоятельствах, а также мотивы поведения школьников в такой сложной и провокационной ситуации. Ответы представлены на рисунке 1.

Особый интерес здесь представляют полярные ответы «Однозначно соглашусь» и «Не соглашусь», в которых наблюдается сильное расхождение мнений классных руководителей и учащихся. Такие разные точки зрения могут быть объяснены либо непониманием возрастной психологии и мотивов поведения подростков со стороны классных руководителей, либо желанием «насолить» взрослым или непониманием возможных рисков, связанных с участием в таких акциях, либо совокупностью этих причин. Кроме того, классные руководители, располагая недостаточным количеством информации о личностных характеристиках ученика, получившим такое предложение, могли сомневаться в выборе, с чем и связан высокий процент ответов «Затрудняюсь ответить» (49,7%).

Настораживает тот факт, что 3% подростков согласятся участвовать в таком мероприятии, если им будет предложена награда. Причинами такого выбора могут быть незнание закона, легкомыслие или отсутствие ценностно-смысловых ориентиров. 11,3% зависят от мнения друзей,

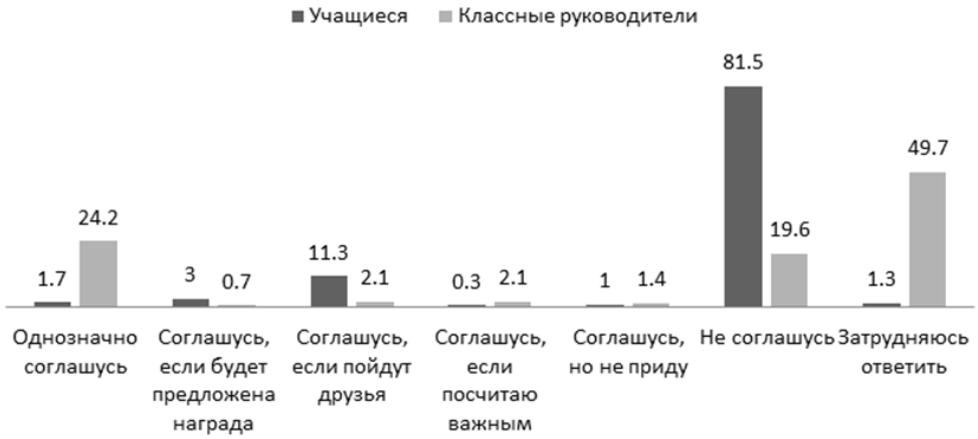



*Рис. 1 / Fig. 1*

**Сравнительная диаграмма ответов учащихся и классных руководителей на вопрос об участии в митинге (% от общего количества) / Comparative diagram of students' and class teachers' responses to the meeting participation question (% of total)**

*Источник: данные автора.*

что снова говорит о значимости непосредственного окружения подростка.

Ещё одним вопросом о поведении был закрытый вопрос о потенциальной смене школьником отношения к человеку, если всё окружение придерживается отличающейся от его мнения точки зрения. 54,6% школьников попробуют посмотреть на человека, к которому относились до этого негативно, под другим углом, если всё окружение говорит о предвзятости их мнения; 44,3% останутся при своём мнении; остальные – точно изменят своё мнение в связи с тем, что все вокруг не могут ошибаться. Причём в старших классах большая часть продолжает придерживаться своей точки зрения (53,9%), а в опрошенных классах средней школы большинство прислушается к мнению окружающих (60,5%).

Готовность большей части опрошенных школьников пересмотреть своё мнение говорит о подверженности подростков массовому влиянию через социальное давление. Однако, по заявлениям самих школьников, у части из них уже развита внутренняя устойчивость против внешнего воздействия, причём эта устойчивость с возрастом растёт.

При выяснении потенциальных каналов манипулирования школьниками учащимся и классным руководителям был задан полузакрытый вопрос о том, кто или что в большей степени влияет на мнение обучающихся. Анализ ответов представлен на рисунке 2.

И классные руководители, и школьники считают, что тремя ведущими каналами воздействия на мнение последних являются социальные сети, семья и друзья. Однако степень влияния этих каналов сторонами оценивается по-разному. Для классных руководителей самым существенным каналом являются социальные сети, затем, с небольшим отставанием, следуют семья и друзья, то есть непосредственное окружение из близких и значимых людей. Школьники же выдвигают своих близких (семью и друзей соответ-

*Рис. 2 / Fig. 2*
**Сравнительная диаграмма каналов наибольшего влияния, по мнению учащихся и классных руководителей (% от общего количества) / Comparative diagram of the most influential channels according to students and class teachers (% of total)**
*Источник: данные автора.*

ственно) на первые позиции, а социальные сети с большим отрывом ставят на третье.

Важность мнения семьи и друзей для большой части учащихся косвенно доказывается и распределением ответов на вопрос о потенциальной смене отношения к человеку, если всё окружение школьника придерживается отличающейся от его мнения точки зрения, результаты которого были представлены выше, что говорит о достоверности полученной информации.

Свою позицию по вопросу о каналах влияния классные руководители объясняют двумя факторами. Во-первых, возрастными психологическими особенностями школьников, к которым относят снижение (как значительное, так и незначительное) роли семьи, желание принадлежать к какой-то группе, важностью авторитетов и новых кумиров (49%). Во-вторых, доступностью и простотой контента в Интернете и социальных сетях, интересного школьникам, развитостью технологий, которые «затягивают» школьников, проводящих там много времени (22%). Часть респондентов считает, что оба эти фактора играют важную роль (18%). Остальные опрошенные воздержались или затруднились объяснить свою позицию.

Среди вариантов ответа, которые предлагались респондентам, были также следующие: журналы и газеты, телевидение и новостные сайты. Однако они не представлены на рисунке 2 в связи с незначительностью выбора. Так, среди классных руководителей их выбрали 0%, 0,9% и 0,9%, а среди учащихся 0,8%, 0,7% и 3,6% соответственно. Из этого можно сделать вывод, что такие традиционные СМИ, как телевидение, газеты и журналы, не являются важными источниками информации для учащихся, что осознаётся классными руководителями. Однако на мнение незначительной части опрошенных школьников влияет информация на новостных сайтах, что несколько недооценено классными руководителями.

Что касается времени, проводимого школьниками в Интернете ежедневно (включая общение в социальных сетях и мессенджерах, а также онлайн–игры), то, по заявлениям школьников, большинство из них (37,4%) тратят на это от 4 до 6 часов в день, чуть меньше (32,5%) – от 1 до 4 часов в день. Менее часа в сутки тратят на такую деятельность 1,7% респондентов. Однако есть и те учащиеся, которые склонны проводить на различных Интернет-ресурсах больше четверти суток: от 6 до 10 часов (17,9%) и более 10 часов (10,6%). Следовательно, можно предположить, что последняя группа учащихся либо посещает школу нерегулярно, либо активно пользуется Интернетом и во время нахождения в школе. При этом деятельность, на которую обучающиеся тратят большую часть своего времени, проведённого в Интернете, разнообразна: общение в социальных сетях и мессенджерах, а также на форумах (26,7%), просмотр видеороликов (23,8%), компьютерные игры (16,9%), поиск и чтение лично школьнику интересной информации (13,6%), выполнение домашнего задания (10%), занятия с онлайн–репетиторами (7%) и другое (1,8%). Таким образом, наибольшее воздействие на школьников может осуществляться через следующие Интернет-каналы: социальные сети и мессенджеры, видеохостинги, компьютерные игры.

Стоит обратить внимание на тот факт, что часть школьников не осознаёт опасности, которую несут современные Интернет-технологии (рис. 3). Считаем, что телевидение здесь можно не учитывать (хотя в вопросе, на который отвечали школьники, оно было упомянуто), так как в ответе на вопрос о каналах влияния лишь незначительная часть учащихся (0,7%) выбрала данный вариант ответа. В группе риска среди школьников по социальному манипулированию находится 16,9% (те, кто считают, что рассматриваемое влияние может быть только положительным, и те, кто не задумывался об этом).

Что касается классных руководителей, то большинство из них считают, что Интернет, социальные сети и телевидение оказывают как положительное, так и отрицательно влияние. Однако 2,1% классных

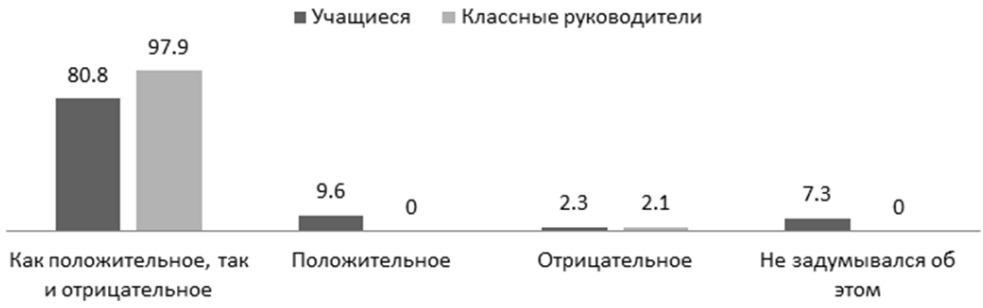



*Рис. 3 / Fig. 3*

**Сравнительная диаграмма влияния Интернета, социальных сетей и телевидения на школьников, по мнению учащихся и классных руководителей (% от общего количества) / Comparative diagram of the impact of the Internet, social networks and television on schoolchildren according to students and class teachers (% of total)**

*Источник: данные автора.*

руководителей убеждены, что они могут влиять только негативно. Этот факт обращает на себя внимание, так как сейчас в педагогической практике широко используются цифровые платформы и цифровые инструменты, которые также являются частью Интернет-технологий и значительно упрощают подготовку как к урокам, так и к организации внеурочной деятельности.

Для получения информации *о степени влияния классных руководителей на развитие навыков противодействия социальному манипулированию* классным руководителям был задан закрытый вопрос о роли классного руководителя в формировании данных навыков. Подавляющее большинство респондентов (82,8%) считают, что классный руководитель «может влиять на данный процесс, но не играет ключевой роли, так как в большей степени это ответственность других лиц (например, родителей)». Противоположной точки зрения (классному руководителю в данном вопросе принадлежит ключевая роль), придерживаются 11,7% ответивших. Есть и те, кто не включает данный вопрос в зону ответственности классных руководителей (2,8%), и кто отводит классному руководителю незначительную роль (2,8%). Таким образом, большинство классных руководителей считает, что ключевая роль в развитии навыков противодействия социальному манипулированию лежит на ком-то другом, но не на них.

Обращает на себя внимание тот факт, что 12,4% респондентов из всех опрошенных жалуются, что у них не остаётся времени на такого рода деятельность в связи с большой загруженностью.

Учащимся для выяснения искомой информации задавались вопросы о развитии школой некоторых из навыков и умений, необходимых для противодействия социальному манипулированию, в том числе умения устанавливать причинно-следственные связи (1 вопрос), навыка производить анализ и критически мыслить (2 вопрос). Большинство учащихся заявило, что в школе развиваются или частично развиваются эти умения и навыки (82,2% при ответе на первый вопрос и 73,1% при ответе на второй вопрос). Однако часть опрошенных считает, что данные умения и навыки в школе не развиваются (6% и 17,5% соответственно). Остальные (11,9% и 9,3%) затруднились ответить.

Особый интерес представляют результаты исследования мнений учащихся и классных руководителей о частоте обсуждений угроз и преимуществ СМИ, Интернета, мессенджеров и социальных сетей на классных часах (рис. 4 и рис. 5). Мнения сторон сильно расходятся, из чего можно сделать вывод либо о неискренности одной или обеих сторон, либо о разной

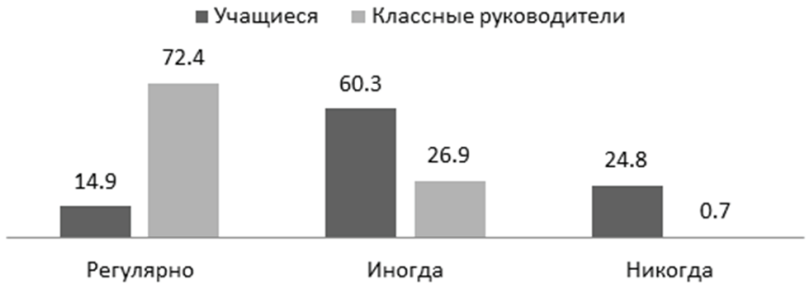



*Рис. 4 / Fig. 4*
**Сравнительная диаграмма частоты обсуждения угроз, которые несут СМИ и социальные сети, по мнению учащихся и классных руководителей (% от общего количества) / Comparative diagram of the frequency of discussion of threats that are carried by media and social networks according to students and class teachers (% of total)**
*Источник: данные автора.*

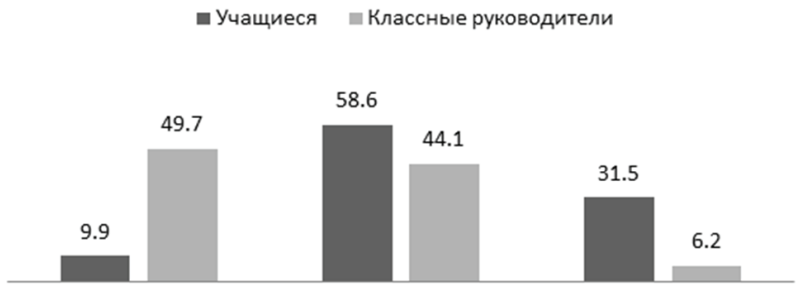



*Рис. 5 / Fig. 5*
**Сравнительная диаграмма частоты обсуждения преимуществ использования Интернета, социальных сетей, мессенджеров, по мнению учащихся и классных руководителей (% от общего количества) / Comparative diagram of the frequency of discussion of the benefits of using the Internet, social networks, messengers according to students and class teachers (% of total)**
*Источник: данные автора.*

интерпретации сторон понятий «угроза» и «преимущество», либо о неосознанности и невключённости учащихся в работу на классных часах.

Для выявления *наличия или отсутствия потребности в целевой информации о данном явлении для обучения школьников* классных руководителей попросили оценить эффективность своей работы по развитию умений школьников распознавать социальное манипулирование и не поддаваться ему по шкале от 1 до 5, где 1 – работа неэффективна, 5 – работа крайне эффективна. На рисунке 6 представлены результаты опроса.

14% опрошенных находят свою работу в высшей мере эффективной, 44% – эффективной, 34% – эффективной отчасти и 8% – малоэффективной. Среди тех, кто оценил эффективность своей работы в данном направлении на «2», «3» и «4», 29,6% не знают, как её повысить. Остальные видят следующие пути повышения эффективности своей работы: снижение нагрузки на учителя (21,6%), помощь профильных специалистов и встречи с пострадавшими (16,8%), использование в работе готовых методических материалов (12%), родительская вовлечённость и поддержка (9,6%), регулярность и системность заня-

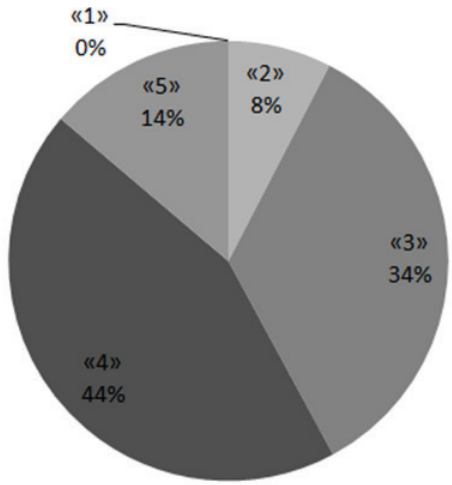



*Рис. 6 / Fig. 6*

**Круговая диаграмма самооценки эффективности работы классных руководителей по развитию умений школьников распознавать социальное манипулирование и не поддаваться ему (% от общего количества) / Circular diagram of the self-evaluation of the performance of class teachers in the direction of the development of students' skills to recognize social manipulation and not succumb to it (% of total)**

*Источник: данные автора.*

тий, посвящённых данной проблеме (4%), повышение квалификации классных руководителей по данному вопросу (2,4%), повышение статуса педагога в глазах учащихся (1,6%) и другое.

Анкетирование выявило потребность классных руководителей в информации о способах и каналах негативного социального воздействия на школьников (71%), а также об эффективных способах противодействия такого рода влиянию (63,4%). Кроме того, часть респондентов заинтересована в получении готовых алгоритмов: методических разработок для проведения классных часов и внеурочных мероприятий, способов выявления учащихся группы риска, памяток по последовательности действий при выявлении учеников, которые уже столкнулись с актами социального манипулирования.

В последней части анкеты *у школьников выявлялось желание или нежелание получать больше информации и участвовать в практических занятиях, посвящённых данному вопросу*. 24,5% школьников изъявили желание получать больше информации от классного руководителя о том, как вести себя в Интернете, чтобы обеспечить безопасность данных, защитить личную жизнь и сохранить эмоциональное равновесие. Однако остальные 75,5% отказались от получения такой информации.

Что касается отношения подростков к классным часам, посвящённым поведению в Интернете, мессенджерах и социальных сетях, то 63,7% считают их важными и необходимыми. При этом 28,6% из них удовлетворены количеством и качеством получаемой информации, 21,2% хотели бы получать больше актуальной и полезной информации, а 13,9% выразили желание отрабатывать полученные знания на практике во время классных часов и во внеучебной деятельности. Однако 35,1% считают такие уроки нецелесообразными, так как 32,2% уже владеют этой информацией, а 2,9% чувствуют скуку.

## Заключение

На основе изучения определений термина «социальное манипулирование» в рамках различных подходов были выяв-

лены характерные особенности данного феномена. Основную опасность представляют скрытность процесса воздействия и неосознанность жертвой, в данном случае школьником, такого рода влияния. Нельзя забывать, что нацелено оно на изменение мышления и поведения манипулируемого.

Как показало анкетирование, по мнению классных руководителей, школьники подвержены социальному манипулированию. Большинство опрошенных подростков проявляют эмоциональную нестабильность и недостаточную критичность при знакомствах. Значительная часть школьников демонстрирует готовность к изменению своих взглядов под давлением окружения.

Тремя ведущими каналами, через которые может оказываться воздействие, являются социальные сети, семья и друзья. Однако участники образовательного процесса по-разному определяют их значимость. Школьникам свойственно преуменьшать влияние социальных сетей, что может привести к переоценке собственной устойчивости и недооценке рисков внешнего влияния.

Абсолютное большинство классных руководителей убеждены, что не играют ключевой роли в развитии навыков противодействия социальному манипулированию, и что за этот процесс ответственны другие лица, например, родители. Кроме того, каждый восьмой заявил об отсутствии времени на деятельность, связанную с развитием таких навыков. Однако большинство классных руководителей готовы способствовать развитию умений школьников противодействовать социальному манипулированию, если им будет предоставлена поддержка и готовые алгоритмы для повышения эффективность работы.

Что касается подростков, то, хотя большая часть опрошенных считает классные часы, посвящённые поведению в Интернете, мессенджерах и социальных сетях, важными, лишь четверть опрошенных школьников выражают желание обезопасить себя, а также получать актуальную информацию от классного руководителя в рамках практико-ориентированных занятий. Данные занятия могут быть организованы как в рамках классных часов, так и в рамках другой внеурочной деятельности.

На наш взгляд, для противодействия социальному манипулированию крайне важно укрепление таких личностных качеств подростков как самостоятельность и критическое мышление, а также развитие таких компонентов их субъектности, как осознанность, автономность и способность к рефлексии. Это в совокупности создаст внутренние ресурсы для сопротивления внешним воздействиям. Классные руководители смогут оказать школьникам помощь в данном процессе при наличии соответствующей методической поддержки.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. 344 с.
2. Елишев С.О. Социальное манипулирование молодёжью: научная монография. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2019. 336 с.
3. Крупенко М.А. Социальное манипулирование молодёжью в интернет–пространстве: сравнение России и США // Теория и практика общественного развития. 2024. № 2 (190). С. 66–71. DOI 10.24158/tipor.2024.2.8.
4. Левашов, В. И., Староверов В. И. Манипулирование общественным мнением: социологические аспекты анализа // Социология власти. 2009. № 4. С. 28–42.
5. Осипова Н.Г. Механизмы социального манипулирования с помощью коммуникативных технологий // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сб. науч. тр. Москва : «КДУ», «Университетская книга», 2018. Вып. 2. С. 36–40
6. Пугачев В.П. Управление свободой. М.: ЛЕНАНД, 2025. 270 с.
7. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб.: Речь, 2007. 256 с.
8. Сур Е.И. Манипуляция: понятие, основные признаки и структура // Актуальные проблемы гума-

нитарных и естественных наук. 2012. № 3. С. 143–146.
9. Суртаева Н.Н. Профессиональная деятельность педагога в противодействии социальному манипулированию молодёжью // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 227–229. DOI 10.24411/1991-5497-2020-00523.
10. Цымбал Е.А. Феномен социального манипулирования (социально-философский анализ) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 11. С. 161–165.
11. Шипова А.В. Манипулирование сознанием и его специфика в современном обществе: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. философ. наук : 09.00.11. Ставрополь, 2007. 24 с.

**REFERENCES**

1. Dotsenko, E. L, (1997). *Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms, and protection*. Moscow: CheRo, Moscow State University Press. (In Russ.)
2. Yelishev, S. J., (2019). *Social manipulation of youth: a scientific monograph*. Moscow: Canon+ ROOI "Rehabilitation". (In Russ.)
3. Krupenko, M. A., (2024). Social manipulation of youth in the internet space: a comparison of Russia and the USA. *Theory and Practice of Social Development*, no.2, pp. 66–71. (In Russ.)
4. Levashov, V. and Staroverov, V. (2009) Manipulation of public opinion: sociological aspects of analysis. *Sociology of Power*, no.4, pp. 28–42. (In Russ.)
5. Osipova, N.G. (2018). Mechanisms of social manipulation using communication technologies Molchanova, G. and Robustova, V. (eds.) *Language. Culture. Translation. Communication.* Moscow: KDU, University Book, pp. 36–40. (In Russ.)
6. Pugachev, V. P. (2025). *Freedom management*. Moscow: LENAND. (In Russ.)
7. Sidorenko, E. V. (2007). *Training in influence and resistance to influence*. SPb.: Rech. (In Russ.)
8. Sur, E. I. (2012). Manipulation: concept, main features, and structure. *Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences*, no.3, pp. 143–146. (In Russ.)
9. Surtaeva, N. N. (2020). The professional activity of a teacher in countering social manipulation of young people. *World of Science, Culture, and Education*, no.3 (82), pp. 227–229. (In Russ.)
10. Tsymbal, E. A. (2010). The phenomenon of social manipulation (socio-philosophical analysis). *Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences*, no.11, pp. 161–165. (In Russ.)
11. Shipova, A. V. (2007). *Manipulation of consciousness and its specificity in modern society.* Abstract of Ph.D. thesis, North Caucasus State Technical University. (In Russ.)

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:**

*Широколав Ульяна Александровна* – аспирант кафедры методики и современных педагогических технологий Тюменского областного государственного института развития регионального образования; учитель иностранных языков Физико-математической школы, Тюмень

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

*Ulyana A. Shirokolav* – Postgraduate student of the Department of methodology and modern pedagogical technologies, Tyumen Region State Institute of Regional Education Development; Foreign language teacher, School of Physics and Mathematics, Tyumen

Научная статья
УДК 37.018.2
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-133-143

# ПРАКТИКИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА

*Писарев В. А.*

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация*
*pisarev-v-a@yandex.ru*

*Статья поступила в редакцию 27.01.2026*
*Одобрена после рецензирования 02.02.2026*
*Принята к публикации 26.02.2026*

***Аннотация.*** В статье представлены результаты опроса руководителей школ и учителей-предметников общеобразовательных организаций из 68 регионов Российской Федерации. Задача исследования состояла в выявлении, анализе и описании современных практик трудового воспитания в школах. Анализ результатов опроса показал доминирующую роль трудового воспитания в профориентации школьников, направленность практик трудового воспитания на социализацию учащихся, существенное расширение социального партнёрства в рамках реализации практики трудового воспитания. Полученные результаты свидетельствуют о том, что трудовое воспитание в современной школе рассматривается не только как средство формирования практических умений, но и как важный компонент профессионального самоопределения, социализации и интеграции образования с обществом и рынком труда.

***Ключевые слова:*** трудовое воспитание, профориентация, социализация, социальное партнёрство.

***Для цитирования****:* Писарев В. А. Практики трудового воспитания в современной школе: результаты анализа // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.133–143. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-133-143

Original article

# LABOR EDUCATION PRACTICES IN MODERN SCHOOLS: ANALYSIS RESULTS

*V. Pisarev*

*Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation*
*pisarev-v-a@yandex.ru*

*The article was submitted on 27.01.2026*
*Approved after review on 02.02.2026*
*Accepted for publication on 26.02.2026*

***Abstract.*** The article presents the results of a survey of representatives of educational organizations in 68 regions of the Russian Federation. The purpose of the study was to identify, analyze, and describe current

© CC BY Писарев В. А., 2026.

practices of labor education in schools. The analysis of the survey results revealed the dominant role of labor education in the career guidance of schoolchildren, the orientation of labor education practices towards the socialization of students, a significant expansion of social partnership precisely within the framework of the implementation of labor education practices. The results obtained indicate that labor education in modern schools is considered not only as a means of forming practical skills, but also as an important component of professional self-determination, socialization and integration of education with the community and the labor market.

***Keywords:*** labor education, career guidance, socialization, social partnership.

***For citation:*** Pisarev, V. A. (2026). Labor education practices in modern schools: analysis results. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 133–143 (In Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-133-143

## Введение

Созидательный труд является одной из традиционных национальных ценностей. Как ценность в современном обществе он отмечен также в Указе Президента о российских духовно-нравственных ценностях [1]. Направленность образования на обеспечение трудового воспитания школьников зафиксирована в образовательных стандартах общего образования. В связи с этим Институт изучения детства, семьи и воспитания разработал рекомендации по трудовому воспитанию для общеобразовательных школ, составленные на основании изучения практик трудового воспитания школьников. Однако, как показал анализ данного документа, его авторы ориентировались на выявление соответствия реализуемых практик требованиям изменившегося законодательства «в части условий трудового воспитания» [1].

Изменения, происходящие в сфере общего образования, обусловленные переходом от устойчивого и предсказуемого мира к миру нестабильному, изменчивому и трудно предсказуемому, затрагивают все направления деятельности, в том числе и трудовое воспитание. Поэтому проблемы трудового воспитания учащихся в современных социокультурных условиях вызывают исследовательский интерес, о чём свидетельствует ряд проведённых исследований, направленных на осмысление его ценности в современных социокультурных условиях и изучение отношения современных школьников к труду [2; 3; 4; 5]. Задача настоящего исследования состояла в выявлении, анализе и описании современных практик трудового воспитания в школах.

## Материалы и методы

Для проведения исследования был проведён электронный опрос официальных представителей общеобразовательных учреждений образования о трудовых практиках, используемых в школе. Инструмент опроса – онлайн-анкета, включавшая как структурированные вопросы (с фиксированными вариантами ответов), так и открытые поля для развёрнутых ответов в свободной форме.

Кроме общей информации о школе, респондентам предлагалось ответить на ряд вопросов, направленных на выявление ключевых проблем, целей, методов и форматов реализации практик трудового воспитания в школе, их новизны и уникальности.

Опрос проводился в период с июля 2025 г. по сентябрь 2025 г. В опросе приняли участие руководители и педагоги из 828 школ в 68 регионах Российской Федерации.

## Результаты исследования

Трудовое воспитание всегда являлось важнейшей задачей школы, о чём свидетельствуют результаты исследований, выполненных в научной школе Т. К. Ахаян [6].

[1] Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Доступ: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения 01.11.2025)

В настоящее время актуальность данной задачи возрастает, о чём свидетельствуют результаты современных исследований, обобщённые в работе Т.С. Борисовой и Ю.Б. Берлянд [7].

Традиционное понимание сути трудового воспитания как деятельности, направленной на формирование трудовых умений, навыков, трудолюбия, ответственности, ценностного отношения к труду у учащихся, сегодня не изменилось. В советской педагогике 60–70-х годов XX века трудовое воспитание было связано и раскрывалось через такие направления как нравственное, патриотическое, а также воспитывающее и трудовое обучение [4]. В современной школьной практике трудовое воспитание связывается с различными формами трудовой деятельности, такими как физический и интеллектуальный труд, исследовательская деятельность, предпринимательство, художественное творчество.

Практики трудового воспитания различаются по ***продолжительности и направленности***. Большинство школ, отвечая на вопросы, по сути описывают те практики, которые сохраняются и развиваются на протяжении довольно длительного времени. Наглядно результаты представлены на рис. 1. Прежде всего, обращает на себя внимание высокая доля устойчивых практик. Почти две трети школ, принявших участие в опросе, демонстрируют опыт долгосрочной, закреплённой во внутренней системе работы по трудовому воспитанию школьников. Краткосрочные практики (до одного года) составляют лишь 10%, и чаще всего это разовые акции: субботники, экологические десанты или отдельные мероприятия.

По ***времени начала реализации*** практик трудового воспитания можно выделить несколько «волн». Данные представлены на рис. 2.

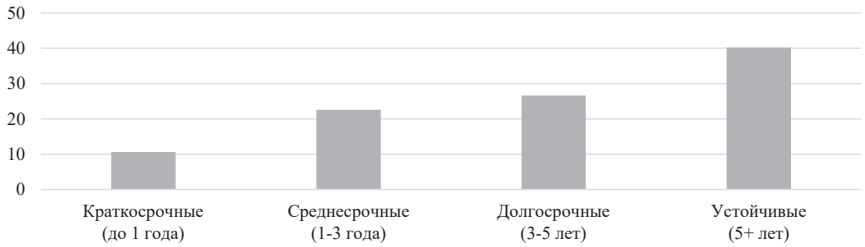



*Рис. 1 / Fig. 1*
**Длительность реализации практик трудового воспитания в школах РФ / Duration of implementation of labor education practices in Russian schools**
*Источник: данные автора.*

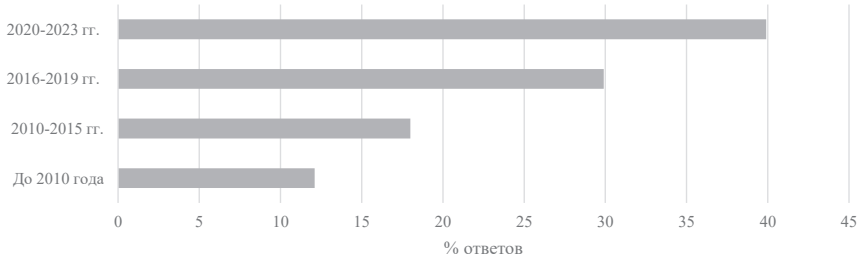



*Рис. 2 / Fig. 2*
**«Волны» начала реализации практик трудового воспитания / «Waves» of the beginning of the implementation of labor education practices**
*Источник: данные автора.*

Первые трудовые практики, возникшие ещё до 2010 года, составляют примерно 12% выборки и представляют собой традиционные формы трудового воспитания: мастерские, производственные бригады, работа на пришкольных садовых участках. Сохранение этих форм является традицией для школ. Такие практики могут носить как сезонный характер (экологические акции, благоустройство и сельскохозяйственные работы, которые реализуются в основном весной и летом), так и круглогодичный (школьные предприятия, проектные лаборатории).

Вторая волна (2010–2015 гг., 18% ответов) связана с обновлением содержания и включением в практику трудового воспитания элементов профориентации. В этот период трудовое воспитание начало интегрироваться с профориентацией благодаря введению новых образовательных стандартов, в которых формирование у обучающихся мотивации к труду было связано с формированием потребности к приобретению профессии и зафиксировано в программе воспитания и социализации, а также в задачах учебного предмета «Технология» [4].

Наибольший рост разнообразия форм реализации практик трудового воспитания пришёлся на период 2016–2019 гг. (30% всех практик). Именно в это время активно стали внедряться проектные и предпринимательские формы в условиях интеграции с учреждениями среднего профессионального образования (СПО) и работодателями. Это период массового распространения таких практик трудового воспитания, как профориентационные проекты, школьные предприятия, социальные партнёрства с предприятиями и колледжами. В этот период получили широкое распространение имитационные модели трудовой и экономической подготовки школьников к условиям рынка труда. Таким проектом для многих школ стал проект «учебная фирма» [8].

Основной рост новых форм практик трудового воспитания пришёлся на последние пять лет: почти 40% практик стартовали в 2020–2023 гг. Здесь ключевыми формами стали профессиональные пробы, школьные предприятия, лаборатории профессий. Именно в это время сами предприятия и компании начали проявлять интерес к профессиональной ориентации школьников, понимая её как подготовку к трудовой деятельности на рынке труда. Появились так называемые «партнёрские программы», предполагающие сотрудничество между учебными заведениями и различными компаниями. Как отмечают Е. И. Казакова и А. С. Крепш, такие программы «позволяют получить уникальный опыт и попробовать себя в профессии ещё до официального трудоустройства» [9, с.89].

Выявленные периоды («волны») реализации трудовых практик показывают, что традиционные формы (субботники, мастерские, школьные предприятия, мастерские, производственные бригады) в значительной части устойчивы до сих пор, к краткосрочным могут быть отнесены такие формы как эко-десанты, краткосрочные проекты, например, школьные ярмарки, мастер-классы. Большинство форм трудового воспитания, созданных ранее, актуальны и сегодня. Долгосрочность прямо связана с содержанием: устойчивые практики – это проекты с системным характером, а краткосрочные – это акции.

Далее респондентам предлагалось указать ***направленность практики трудового воспитания***. В результате обобщения ответов было выделено пять групп практик. На рис. 3 результаты представлены графически.

Рассмотрим подробнее выделенные обобщённые группы практик. Более половины (57,3%) всех практик так или иначе связаны с профессиями: «Мир профессий», «Шаг в будущее», «Мастерская выбора» и т. п. Это показывает, что школы, прежде всего, понимают трудовое воспитание как механизм профориентации, как средство для выбора жизненного пути. Хотя по смыслу трудовое воспитание гораздо шире профориентации. Все остальные группы практик не такие многочисленные

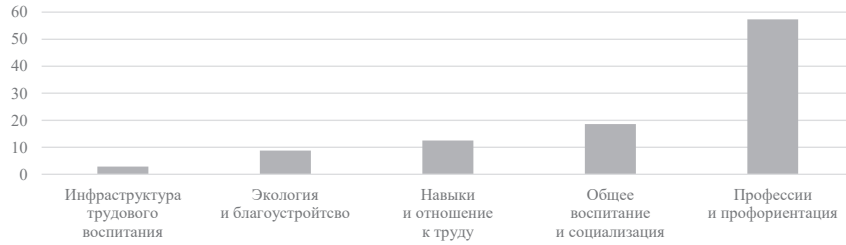



*Рис. 3 / Fig. 3*
**Тематическая направленность практик трудового воспитания / Thematic focus of labor education practices**
*Источник: данные автора.*

и примерно сопоставимые между собой по частоте упоминаний. Это практики, акцентирующие внимание на: а) формировании характера, ответственности, дисциплины, опыта командной работы (18,6%); б) необходимости развития навыков ручного труда и уважению к нему (12,5%); в) воспитании заботы о природе и общественных пространствах (8,8%); г) необходимости создания инфраструктуры трудового воспитания (например, создание профориентационного центра, мастерской) (2,9%). Это можно определить, скорее, как основание, чем сами практики.

Анализ ответов показал, что ключевыми проблемами, которые школы стремятся решить через трудовое воспитание, являются дефициты практических навыков и недостаточная профориентация учащихся. Это подтверждает отмеченный выше вывод, что для школ трудовое воспитание, в первую очередь, связано с подготовкой детей к реальной деятельности и осмысленному выбору профессии. Наряду с этим половина респондентов отметила проблемы социализации и дисциплины, рассматривая труд как средство формирования у школьников ответственности и умения работать в коллективе, низкую мотивацию учащихся и отсутствие у них положительного отношения к труду. Треть ответивших обратила внимание на такие проблемы, как отсутствие необходимой материальной базы (оборудования, мастерских и современных ресурсов), что существенно влияет на возможность реализации экологического направления, где труд связывается с благоустройством и заботой о природе.

*Таблица 1/ Table 1*
**Категории проблем и количество упоминаний / Problem categories and number of mentions**

| Категория проблемы | Кол-во упоминаний | Доля от всех школ, % |
|---|---|---|
| Дефицит трудовых навыков / практики | 736 | 92,7 |
| Недостаточная профориентация и трудности выбора профессии | 712 | 89,8 |
| Недостаточная сформированность социально-поведенческих и личностных качеств | 516 | 65,0 |
| Низкая мотивация к труду, отсутствие ответственности | 376 | 47,4 |
| Инфраструктурные ограничения, дефицит оборудования и ресурсов | 335 | 42,3 |
| Недостаточная сформированность экологической культуры и ответственности | 302 | 38,0 |
| Несоответствие школьных практик требованиям современного рынка труда | 249 | 31,4 |

*Источник: данные автора.*

Полученные результаты свидетельствуют о том, что трудовое воспитание в современной школе выполняет комплексную функцию, охватывающую как профессионально-практическое, так и социально-воспитательное направления деятельности школы. Наиболее частые упоминания проблем показывают, что трудовое воспитание воспринимается школами как многоуровневая задача: от формирования прикладных навыков до обеспечения профориентации, воспитания ценностного отношения к труду и поиска соответствия современным социально-экономическим условиям.

В большинстве школ ***цели трудового воспитания*** напрямую связаны с подготовкой учащихся к будущей профессиональной деятельности и с формированием практических умений. Эти два направления образуют суть ценностно-смыслового содержания трудового воспитания в его современном понимании педагогами-практиками. Далее по значимости респонденты называют воспитание ответственности и самостоятельности, развитие навыков коммуникации и командной работы. Это показывает, что труд рассматривается не только как инструмент профориентации, но и как средство формирования личностных качеств и культуры взаимодействия.

Обращает на себя внимание сравнительно низкая представленность целей, связанных с развитием коммуникативных навыков и компетенций, необходимых для работы в команде. Именно такие универсальные компетенции оказываются критически значимыми для выпускников на начальном этапе профессиональной социализации. Как показало ранее проведённое нами исследование, значительная часть выпускников начинает трудовую деятельность в позициях специалистов начального звена [10, с. 92].

Треть респондентов связывает трудовое воспитание с гражданско-патриотическими задачами – заботой об общественном благе, служением Родине, участием в социально значимых проектах. Отдельное направление – развитие предпринимательских и финансовых компетенций. Эти практики чаще всего связаны с созданием школьных компаний, ярмарок, бизнес-проектов и отражают новые тенденции в образовании. Низкая доля школ, включающих предпринимательские и финансовые компетенции в цели трудового воспитания, показывает, что эта сфера пока не стала массовой практикой, несмотря на её разработанность в теории [11]. Вместе с тем именно она отражает новые тенденции образования, связанные с подготовкой школьников к цифровой экономике, инициативности и самостоятельному построению карьерных траекторий.

Сопоставление проблем и целей показывает, что трудовое воспитание в школах имеет чётко выраженную проблемно-целевую структуру. Почти каждая зафикси-

*Таблица 2/ Table 2*

**Цели трудовых практик и количество упоминаний / Objectives of work practices and number of mentions**

| Цель | Кол-во упоминаний | Доля от всех школ, % |
|---|---|---|
| Формирование трудовых навыков | 758 | 95,6 |
| Содействие профессиональному самоопределению | 718 | 90,5 |
| Воспитание ответственности и самостоятельности | 317 | 40,1 |
| Развитие командной работы и коммуникации | 301 | 38,0 |
| Гражданско-патриотическое воспитание | 260 | 32,8 |
| Формирование предпринимательских и финансовых компетенций | 156 | 19,7 |

*Источник: данные автора.*

рованная проблема находит прямое отражение в формулировке целей.

Так, выявленный дефицит трудовых навыков компенсируется основной целью – формированием практических умений. Аналогично, слабая профориентация становится основой для целого блока мероприятий, направленных на содействие в профессиональном самоопределении. Воспитательные затруднения – недостаточная социализация, низкая дисциплина, слабая мотивация – трансформируются в задачи по воспитанию ответственности и самостоятельности, командной работе, формированию позитивного отношения к труду.

В случаях, когда школы фиксируют дефицит материально-технических ресурсов, в качестве цели формулируется создание необходимых условий реализации практик, включая развитие социального партнёрства. Тем самым акцент переносится с содержания трудовой деятельности на организационные механизмы её обеспечения. Экологическая проблематика отражается в формулировках целей, связанных с формированием гражданской ответственности и участием обучающихся в благоустройстве и социально значимых инициативах.

Анализ данных также показал, что респонденты по-разному понимают и описывают ***новизну практик***. Подавляющее большинство (75,9%) считают новыми те практики, где реализуется социальное партнёрство, состоящее в проведении профессиональных проб, дней открытых дверей, совместной реализации проектов. Новыми также представляются проектные формы (68,4%), такие как учебный и социальный проект, школьное предприятие, школьная фирма, лаборатория профессий. К инновациям также отнесена интеграция практик трудового воспитания в образовательный процесс (51,1%) через включение в учебный план и в образовательную программу (вероятно, в рамках учебного предмета «Технология»). Примерно пятая часть ответов (18,3%) говорит о том, что респонденты вообще не видят новизны в реализуемых практиках.

Описание ***форм реализации практик*** показывает, что трудовое воспитание в школах сегодня охватывает широкий спектр форм. Ведущими направлениями стали профориентация, социальные проекты и экологические инициативы, которые объединяют образовательные и воспитательные функции. Школы описали следующие практики:

1. Профориентация и экскурсии (57,7%). Это массовый тип практик, к которым можно отнести: профессиональные пробы – участие школьников в имитации или реальном выполнении профессиональных задач (работа с оборудованием в колледже, проведение простых операций на предприятии, участие в мастер-классе от специалиста); экскурсии на заводы, фабрики, в учреждения культуры, службы занятости, технопарки, агропредприятия; встречи с профессионалами – «живые уроки» с инженерами, врачами, агрономами, военными, предпринимателями. Эффект этих форм состоит в формировании представлений о мире профессий, в получении реального опыта взаимодействия с рынком труда, что напрямую связано с целями профориентации.

2. Социальные проекты и волонтёрство (44,5%). Школы активно используют труд как инструмент развития социальной активности: помощь пожилым и людям с ограниченными возможностями, участие в акциях «Добрые дела», «Ветеран живёт рядом»; работа в приютах, интернатах, участие в акциях милосердия; благоустройство территорий, участие в волонтёрских движениях, акциях памяти; организация школьных и муниципальных благотворительных ярмарок. Эффект состоит в том, что у школьников формируются социальная ответственность, эмпатия, ценность коллективного труда ради общего блага; трудовое воспитание переплетается с гражданско-патриотическим.

3. Аграрные и экологические работы (34,3%). Это направление сохраняет связь с советской традицией организации приш-

кольных участков, но дополняется новыми формами: уход за пришкольным садом, теплицами, цветниками; аграрные отряды («Юные аграрии», «Сельхозбригада»), помощь местным хозяйствам; экологические патрули, эко-десанты, акции по озеленению, уборке леса и парка; проекты по раздельному сбору отходов, акции по защите животных. Эффект заключается в том, что труд связывается с природой, экологической культурой и устойчивым развитием; воспитывается бережное отношение к окружающей среде.

4. Школьное предприятие и мини-фирмы (29,2%). Школы создают модели предпринимательской деятельности внутри образовательной среды: школьные предприятия по производству сувениров, столярных изделий, швейных или кулинарных товаров; мини-компании с элементами экономической игры: учащиеся распределяют роли (директор, бухгалтер, мастер), ведут учёт, продают продукцию; ярмарки, школьные магазины, кооперативы. Эффект связан с тем, что трудовое воспитание совмещается с предпринимательским, формируются финансовая грамотность, инициатива, умение брать на себя ответственность за результат.

5. Производственные и ремесленные мастерские (27,7%). Продолжает развиваться традиционное направление: уроки труда с углублением в предмет – столярное, слесарное, швейное дело; кулинарные мастерские, работа в школьной столовой; основы робототехники и 3D-моделирования (новая «ремесленная» форма); работа с современным оборудованием (ЧПУ-станки, швейные машины, IT-инструменты). Эффект в том, что дети приобретают конкретные технические навыки, которые могут быть востребованы в быту и на рынке труда; формируется уважение к ручному труду.

6. Смешанные форматы (13,1%). Некоторые школы сознательно комбинируют несколько направлений: «профессиональная проба + школьное предприятие» (например, дети проходят стажировку и одновременно производят продукцию для ярмарки); «социальный проект + экологическая акция» (например, помощь пожилым людям в благоустройстве их приусадебных участков); «проектная лаборатория + мастерская» (создание изделия с применением цифровых технологий). Эффект состоит в том, что такие практики позволяют интегрировать профориентационные, воспитательные и предпринимательские задачи в одну систему.

Описание трудовых практик показывает, что школы используют многообразие форм – от традиционных мастерских и пришкольных земельных участков до современных школьных предприятий и профессиональных проб. Ведущими направлениями остаются профориентация и социальные проекты, что отражает восприятие трудового воспитания не только как деятельность по формированию навыков, но и как способ профессионального самоопределения и социализации. Таким образом, трудовое воспитание в школах сегодня – это целые системы, где одновременно сосуществуют традиции (ремесло, сельхозработы) и инновации (школьные фирмы, профпробы, сервисное обучение).

Результаты опроса школ показывают, что ***социальное партнёрство*** сегодня является одним из ключевых элементов современного трудового воспитания. Более 70% школ отметили, что в реализации трудовых практик они взаимодействуют с внешними организациями. Наличие социальных партнёрств напрямую связано с новизной и уникальностью практик, устойчивостью проектов и возможностью выхода за пределы ограниченных школьных ресурсов. Социальными партнёрами школ в области трудового воспитания выступают: организации образования – колледжи и учреждения СПО, вузы, центры дополнительного образования; предприятия и бизнес-структуры; государственные и муниципальные структуры; НКО и общественные объединения – благотворительные фонды, волонтёрские движения, Российское движение школьников, «Движение Первых»; культурные и социальные учреждения.

Большая доля описаний и названий указывает на приоритет профориентационного вектора социального партнёрства. Это обусловлено современным запросом на раннее самоопределение и тесные связи «школа – СПО – рынок труда». Именно через партнёрство школы чаще всего объясняли новизну и уникальность своих практик. Каждый тип партнёрства решает собственные задачи, но в целом они формируют единое пространство воспитания и социализации. Особое значение имеет то, что партнёрство превращают трудовое воспитание из внутренней школьной активности в систему взаимодействия «школа – сообщество – рынок труда». Благодаря этому практика приобретает устойчивость, социальную востребованность и соответствие современным вызовам. Следовательно, можно утверждать, что сейчас именно социальное партнёрство становится основой новизны и уникальности трудового воспитания, обеспечивая его интеграцию в региональный социокультурный и экономический контекст.

## Выводы

Результаты исследования показывают, что практики трудового воспитания в современных школах России претерпевают трансформацию. В качестве устойчивой тенденции можно отметить усиление профориентационной направленности трудовых практик: более половины школ связывают трудовые практики с подготовкой к выбору профессии и знакомством с рынком труда. При этом сохраняются и воспитательные задачи, такие как формирование ответственности, дисциплины, командного взаимодействия и ценностного отношения к труду. Новизна практик, по мнению школ, чаще всего выражается через социальное партнёрство с организациями СПО, вузами, предприятиями и общественными институтами, что обеспечивает их устойчивость, практико-ориентированность и социальную значимость.

Анализ сроков и периодов реализации практик подтвердил, что большинство инициатив носят долгосрочный и действующий характер, интегрированы в образовательный процесс и поддерживаются внешними партнёрами. Тем самым трудовое воспитание становится неотъемлемой частью образовательной экосистемы, соединяющей школу, профессиональное образование, рынок труда и местное сообщество.

Следовательно, можно утверждать, что трудовое воспитание в современной школе выступает как системный инструмент формирования у учащихся профессиональных, социальных и ценностных компетенций, необходимых для интеграции в современную трудовую реальность.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Методические рекомендации по организации труда, трудового воспитания обучающихся в общеобразовательных организациях. 2024. URL: https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/upload/iblock/af0/7fqlk24rfoa4d4j7w3yhu3qh0nc6071n.pdf (дата обращения: 14.11.2025).
2. Абашина А.Д., Опарина Я.О., Латыш А.А. Трудовое воспитание в современной школе: теоретические аспекты исследования // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 89–3. С. 4–7.
3. Глубокова Е.Н., Жуков В.К., Кирьякова А.В.и др. Актуализация и переосмысление опыта трудового воспитания школьников в современных условиях. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2025. 160 с.
4. Кирьякова А.В., Сарже А.В., Эхов С.Ф. Ценностное отношение школьников к труду как проявление деятельностного патриотизма: проблемы и пути решения // Вестник Оренбургского государственного университета. 2025. № 1(245). С. 13–21.
5. Ценностно-смысловые установки о труде и трудовом воспитании субъектов образовательного процесса современной школы / Пежемская Ю.С., Кандаурова А.В., Абашина А.Д., Пискунова Е.В., Гутник И.Ю. // Science for Education Today. 2025. Т. 15. № 5. С. 51–73.
6. Идеи Герценовской научной школы профессора Т. К. Ахаян в системе подготовки студентов пе-

дагогического вуза / Ахаян А.А., Кирьякова А.В., Бочкарева И.А., Зубарева О.И., Коваль С.А. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 202. С. 52–61.
7. Борисова Т.С., Берлянд Ю.Б. Анализ подходов к организации трудового воспитания в общеобразовательной организации // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета. 2024. № 3(5). С. 55–63.
8. Лукина Н.Н. Имитационная модель экономической деятельности как инструмент формирования ИКТ-компетенций // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2017. № 3(41). С. 64–69.
9. Казакова Е.И., Крепш А.С. Партнёрские программы: почему школьники и студенты выбирают новые форматы обучения? // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2025. № 5. С. 88–94.
10. Писарев В.А. Электронные средства коммуникации как инструмент развития у учащихся компетенций работника информационного общества // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2025. № 3. С. 89–94.
11. Малахова Е.В., Степанов Е.А. Формирование экономических компетенций в процессе трудового воспитания молодёжи // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2012. № 3. С. 350–356.

## REFERENCES

1. *Methodological recommendations on the organization of labor and labor education of students in general education organizations.* Available at: https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/upload/iblock/af0/7fqlk24rfoa4d4j7w3yhu3qh0nc6071n.pdf (Accessed: 14 November 2025). (In Russ.)
2. Abashina, A.D., Oparina, Ya.O. and Latysh, A.A. (2025). Labor education in modern schools: theoretical aspects of research. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 89–3, pp. 4–7. (In Russ.)
3. Glubokova, E.N., Zhukov, V.K., Kiryakova, A.V. et al. (2025). *Actualization and reinterpretation of the experience of labor education of schoolchildren in modern conditions.* St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia. (In Russ.)
4. Kiryakova, A.V., Sarge, A.V. and Ekhov, S.F. (2025). The value attitude of schoolchildren to work as a manifestation of active patriotism: problems and solutions. *Bulletin of Orenburg State University*, no. 1(245), pp. 13–21. (In Russ.)
5. Pezhemskaya, Yu.S., Kandaurova, A.V., Abashina, A.D., Piskunova, E.V. and Gutnik, I.Yu. (2025). Value-semantic attitudes toward labor and labor education of subjects of the educational process of modern schools. *Science for Education Today,* vol. 15, no. 5, pp. 51–73. (In Russ.)
6. Akhayan, A.A., Kiryakova, A.V., Bochkareva, I.A., Zubareva, O.I. and Koval, S.A. (2021). The ideas of Professor T.K. Akhayan's Herzen scientific school in the system of training students at a pedagogical university. *Proceedings of Herzen State Pedagogical University of Russia*, no. 202, pp. 52–61. (In Russ.)
7. Borisova, T.S. and Berlyand, Yu.B. (2024). Analysis of approaches to the organization of labor education in a general education organization. *Scientific Notes of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 3(5), pp. 55–63. (In Russ.)
8. Lukina, N.N. (2017). Simulation model of economic activity as a tool for the formation of ICT competencies. *Bulletin of Moscow City Pedagogical University, series: Informatics and Informatization of Education*, no. 3(41), pp. 64–69. (In Russ.)
9. Kazakova, E.I. and Krepsh, A.S. (2025). Partner programs: why do schoolchildren and students choose new learning formats? *Quality Management of Education: Theory and Practice of Effective Administration*, no. 5, pp. 88–94. (In Russ.)
10. Pisarev, V.A. (2025). Electronic means of communication as a tool for developing students' competencies of an information society worker. *Quality Management of Education: Theory and Practice of Effective Administration*, no. 3, pp. 89–94. (In Russ.)
11. Malakhova, E.V. and Stepanov, E.A. (2012). Formation of economic competencies in the process of youth labor education. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*, no. 3, pp. 350–356. (In Russ.)

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:**

*Писарев Валентин Александрович* – инженер-исследователь кафедры педагогики школы, институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

*Valentin A. Pisarev* – Research engineer, Department of School Pedagogy, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Научная статья
УДК 37.013.83:745
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-144-154

# ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ИСКУССТВА

*Хазутдинова А. С.*

*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Российская Федерация*
*hazutdinova@mail.ru, https://orcid.org/0009-0008-7288-2918*

*Статья поступила в редакцию 11.02.2026*
*Одобрена после рецензирования 22.02.2026*
*Принята к публикации 24.02.2026*

***Аннотация.*** В статье рассматривается проблема формирования этнокультурной компетентности младших школьников средствами народного искусства в условиях современной начальной школы. Цель исследования заключается в выявлении педагогического потенциала народного и декоративно-прикладного искусства в этнокультурном воспитании обучающихся, а также в анализе готовности учителей начальных классов к реализации данного направления воспитательной работы. В работе подчёркивается значение младшего школьного возраста как сензитивного периода для становления ценностных ориентаций, культурной идентичности и уважительного отношения к традициям своего и других народов. В ходе исследования выявлено, что педагоги в целом осознают значимость этнокультурного воспитания и используют отдельные элементы народного искусства в образовательной практике. Вместе с тем установлено, что данная деятельность носит преимущественно фрагментарный характер и не всегда отличается системностью. Зафиксирован разрыв между осведомлённостью педагогов о народных художественных промыслах и их систематическим использованием в учебной и внеурочной деятельности. Результаты исследования подтверждают необходимость совершенствования методического обеспечения и повышения уровня этнокультурной компетентности учителей как условия эффективного формирования этнокультурной компетентности младших школьников.

***Ключевые слова:*** этнокультурная компетентность, народное искусство, декоративно-прикладное искусство, начальная школа.

***Для цитирования****:* Хазутдинова А. С. Формирование этнокультурной компетентности младших школьников средствами народного искусства // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.144–154. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-144-154

Original article

# FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH FOLK ART

*A. Khazutdinova*

*Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Velikiy Novgorod, Russian Federation*
*hazutdinova@mail.ru, https://orcid.org/0009-0008-7288-2918*

© CC BY Хазутдинова А. С., 2026.

*The article was submitted on 11.02.2026*
*Approved after review on 22.02.2026*
*Accepted for publication on 24.02.2026*

***Abstract.*** The article examines the problem of forming ethnocultural competence of primary school students through folk art in the context of modern primary education. The aim of the study is to identify the pedagogical potential of folk and decorative and applied arts in ethnocultural education, as well as to analyze the readiness of primary school teachers to implement this area of educational work. The paper emphasizes the importance of primary school age as a sensitive period for the development of value orientations, cultural identity, and respectful attitudes toward the traditions of one's own and other peoples. The study reveals that teachers generally recognize the significance of ethnocultural education and use certain elements of folk art in educational practice. At the same time, it is found out that this activity is predominantly fragmented and does not always demonstrate a systematic character. A gap is identified between teachers' awareness of folk arts and crafts and their systematic use in classroom and extracurricular activities. The results confirm the need to improve methodological support and to enhance teachers' ethnocultural competence as a condition for the effective formation of ethnocultural competence in primary school students.

***Keywords:*** ethnocultural competence; folk art; decorative and applied arts; primary school.

***For citation:*** Khazutdinova, A. S. (2026). Formation of ethnocultural competence of primary school students through folk art. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 144–154 (In Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-144-154

## Введение

Российское государство характеризуется полиэтничностью и культурным многообразием, в рамках которых сосуществуют многочисленные народы и коренные общности. В условиях глобализации усиливаются процессы культурной унификации, что обусловливает общественный и государственный запрос на сохранение традиций, ценностных ориентиров и духовной культуры. В связи с этим государственная образовательная политика акцентирует внимание на задачах патриотического и этнокультурного воспитания.

Нормативные основания также заявляют о необходимости опоры воспитательной работы на национальные ценности и историко-культурные традиции народов России [1]. Следовательно, развитие этнокультурной компетентности выступает важным педагогическим ресурсом сохранения культурных традиций и гармонизации межэтнического общения, в том числе и на ранних этапах обучения.

Формирование этнокультурной компетентности осуществляется на протяжении всей жизни, однако младший школьный возраст – особенно сензитивный период для воспитания уважения к родной культуре и интереса к культурам других народов [1]. Как отмечает Б. А. Тахохов, современная школа выполняет важную миссию – погружает учащихся в кросс-культурную среду, формируя их ценностные ориентации, знакомит с идеями национальной культуры, чтобы подрастающее поколение стало активным деятелем культурно-исторического процесса, а не пассивным наблюдателем [2]. Формирование у детей этнокультурной компетентности с опорой на материальное и духовное наследие своего народа – задача, отвечающая стратегическим целям по укреплению российской гражданской идентичности [3].

Одним из эффективных инструментов этнокультурного воспитания младших школьников выступает народное искусство: художественные промыслы и ремесла, фольклорные традиции. Приобщение

[1] Указ Президента Российской Федерации от 25 ноября 2025 г. № 858 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года». URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/52615.

детей к декоративно-прикладному искусству открывает широкие возможности для одновременного решения образовательных, воспитательных и развивающих задач. Это связано с тем, что народное искусство формирует эмоционально-ценностное отношение к родной культуре и чувство гордости за свой народ; способствует пониманию культуры других этносов и воспитанию уважительного отношения к ним [4]. Декоративно-прикладное искусство развивает эстетическое восприятие, мелкую моторику и творческие способности [5], а ручной художественный труд формирует усидчивость и волевые качества [6].

Актуальность исследования обусловлена социальным запросом на воспитание подрастающего поколения, знающего и ценящего культуру своей страны и малой родины, а также недостаточной разработанностью практических аспектов данной проблемы. Несмотря на то, что федеральные программы по изобразительному искусству и технологии предусматривают изучение отдельных элементов народной культуры, потенциал народного искусства в практике начальной школы реализуется недостаточно системно. Противоречие между теоретической разработанностью проблемы и особенностями её практической реализации обусловливает необходимость анализа современных научных подходов и обращения к эмпирическим данным педагогической практики.

## Теоретико-методологические основы формирования этнокультурной компетентности младших школьников

Понятие «этнокультурная компетентность» вошло в научно-педагогический дискурс в конце XX – начале XXI века в связи с развитием мультикультурного образования и этнопедагогики. В современных исследованиях оно рассматривается как интегральное качество личности, включающее знания, умения и ценностные установки, обеспечивающие эффективное межкультурное взаимодействие на основе уважения культурных различий.

Структурно в составе вышеуказанной компетентности исследователи выделяют когнитивный (знания о традициях, ценностях своего и других народов), мотивационно-ценностный (готовность к межкультурному взаимодействию, уважение многообразия), поведенческий (умения и навыки коммуникации в поликультурной среде), рефлексивно-оценочный (способность к самоанализу и критическому осмыслению стереотипов) и коммуникативный (владение языковыми средствами общения) компоненты. Все эти элементы в совокупности обеспечивают продуктивное взаимодействие как на бытовом, так и на профессиональном уровне [7].

Если говорить непосредственно об этнокультурной компетентности младших школьников, то её сущность во многом связана с принятием ребёнком своей этнической принадлежности, усвоением родного языка, базовых элементов народной культуры [8]. Объём этнокультурных знаний и умений младшего школьника обусловлен возрастными особенностями и включает элементарные представления о родном крае, народных праздниках, фольклоре и художественных промыслах, начальные навыки межкультурного общения, а также базовые ценностные ориентации, такие как уважение к старшим, любовь к Родине и гордость за культурное наследие.

Отечественные исследователи предлагают различные подходы и педагогические технологии формирования этнокультурной компетентности учащихся. Существенный вклад в теорию и методику приобщения младших школьников к народному искусству и культуре внесли Т.Я. Шпикалова, Н. М. Сокольникова, В.С. Кузин, Б. М. Неменский и другие исследователи, разрабатывавшие концепции художественного образования на материале народного и декоративно-прикладного искусства. В их трудах подчёркивается значимость художественно-творческой деятельности в образовательном процессе, дополнительном образовании и внеурочной деятельности как условия практического

освоения традиционных видов искусства и приобщения детей к культурному наследию [9]. Указанные научные идеи и методические подходы послужили основой для разработки современных образовательных программ и учебно-методических комплексов, реализуемых в системе общего и дополнительного образования. Ряд исследователей (Д. В. Мучкаева, Е. В. Сафонова, Р. Н. Еремеев, Е. В. Птицына и др.) подчёркивают, что успех этнокультурного воспитания во многом зависит от совместных и скоординированных усилий школы, семьи, учреждений дополнительного образования, а также от сотрудничества с носителями традиционной культуры [10; 11; 12; 13].

Стоит отметить и исследования, посвящённые художественно-эстетическому воспитанию младших школьников на основе народного творчества (К.П. Великородных, А.И. Смоляр, С.Г. Зоголь, Е.Г. Вакуленко, С.В. Тумасян и др.) [14; 15; 16]. К.П. Великородных рассматривает этнохудожественное воспитание как целостный педагогический процесс, направленный на освоение знаний, умений и навыков в области этнической художественной культуры, представленной в материальных и духовных формах. Анализ программ и учебников по изобразительному искусству для начальной школы позволил автору выявить высокий педагогический потенциал народного искусства в духовно-нравственном развитии младших школьников.

В научных исследованиях подчёркивается проблема недостаточной профессиональной готовности педагогов к реализации этнокультурного компонента [17; 7]. Формирование этнокультурной компетентности будущего учителя рассматривается как актуальная задача высшего педагогического образования, поскольку эффективная работа в поликультурной среде требует высокого уровня данной компетентности. Недостаток знаний о культуре родного края, народных традициях и методах этнопедагогики ограничивает возможности целенаправленного этнокультурного воспитания обучающихся. Анализ научной литературы свидетельствует, что формирование этнокультурной компетентности младших школьников является комплексной педагогической задачей, требующей системного методического обеспечения и профессиональной готовности педагогов.

## Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили положения компетентностного и культурно-исторического подходов, в рамках которых развитие личности ребёнка рассматривается в контексте освоения культурных ценностей и традиций. В качестве методов исследования использовались анкетирование, теоретический анализ научной литературы и обобщение педагогического опыта. Достоверность полученных результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки, включающей 58 учителей начальных классов из шести регионов Российской Федерации, а также сопоставлением эмпирических данных с выводами теоретических исследований. Эмпирической базой исследования послужили данные анкетного опроса учителей начальных классов, преподающих изобразительное искусство и организующих внеурочную деятельность. География выборки охватывала Центральный, Северо-Западный, Южный, Приволжский, Уральский и Сибирский федеральные округа.

Опрос проводился в онлайн-формате в рамках четвёртого и пятого потоков дополнительной профессиональной программы повышения квалификации учителей начальных классов, участников программы «Орлята России». Анкета включала 25 вопросов (закрытых и открытых), сгруппированных в несколько блоков:

1. Осведомлённость педагога о народном искусстве. Данный блок включал вопросы о знании учителями народных художественных промыслов, представленных в федеральных рабочих программах, осведомлённости о традиционных ремёслах своего региона, владении педагогами

отдельными видами народного творчества и их использовании в образовательном процессе.

2. Практики внедрения этнокультурного содержания в образовательный процесс. В данном разделе анализировалось использование педагогами воспитательного потенциала народного искусства, формы взаимодействия с учреждениями культуры и дополнительного образования, посещение выставок народного и декоративно-прикладного искусства, наличие школьного этнографического музея и проведение традиционных народных праздников. Также учитывались этнический состав обучающихся и степень обращения педагогов к культурным традициям народов, представленных в детском коллективе.

3. Понимание и интерпретация этнокультурных ценностей. Анализировались представления педагогов об этнокультурной компетентности учителя, особенности интерпретации символики народного искусства и религиозного содержания традиций народного календаря, а также опыт работы в условиях межэтнического и межрелигиозного взаимодействия.

Важно отметить, что все опрошенные педагоги участвуют в деятельности, связанной с культурным просвещением младших школьников, что подтверждается их включённостью в федеральную программу «Орлята России». Один из образовательных треков программы – «Орлёнок-Мастер» – ориентирован на знакомство обучающихся с народной культурой и ремёслами. Таким образом, полученные данные отражают опыт мотивированных педагогов, интересующихся народным искусством. Вместе с тем выявленные затруднения и пробелы даже в данной целевой группе подчёркивают актуальность полученных результатов.

## Результаты исследования

Результаты анкетирования внесли достаточную ясность в текущую ситуацию с этнокультурным воспитанием младших школьников, а также выявили проблемы, с которыми сталкиваются педагоги на практике. Для повышения наглядности и структурированности результатов анкетирования данные сгруппированы в три содержательных блока и представлены в табличной форме.

1. *Осведомлённость педагога о народном искусстве (знание и использование народных художественных промыслов)*. Большинство респондентов уверенно назвали народные художественные промыслы, представленные в федеральных программах по изобразительному искусству и технологии, среди которых наиболее часто упоминались хохломская роспись, гжель и дымковская игрушка, реже – жостовская роспись, павловопосадский платок и городецкая игрушка. На вопрос о знании традиционных промыслов и ремёсел своего региона утвердительно ответили 82,8% педагогов (48 из 58), тогда как 17,2% респондентов признались в недостаточной осведомлённости. При этом большинство знающих смогли назвать не более 1–2 примеров как общих, так и конкретных региональных промыслов. Около 75% опрошенных включают хотя бы один вид местных ремёсел в образовательный процесс, преимущественно во внеурочной деятельности; реже – на уроках ИЗО и технологии. Вместе с тем, 8% педагогов, несмотря на знание региональных промыслов, не используют их в работе, а 17% не владеют соответствующей информацией.

Согласно полученным данным, 36% педагогов не владеют навыками народного художественного творчества, тогда как 64% отметили владение отдельными видами декоративно-прикладного искусства. Однако лишь часть из них применяет данные навыки в работе с обучающимися, в остальных случаях они носят характер личного увлечения (табл. 1).

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что большинство педагогов обладает общими представлениями о народных художественных промыслах своего региона. Вместе с тем данная осведомлённость носит преимущественно фрагментарный характер и чаще связана с общеизвестными промыслами, чем с ло-

*Таблица 1/ Table 1*

**Распределение ответов педагогов по вопросам осведомлённости о народном искусстве (кол-во чел., %) / Distribution of teachers' responses regarding awareness of folk art (n, %)**

| Показатель | Кол-во, чел. | % |
|---|---|---|
| Знают традиционные промыслы и ремёсла своего региона | 48 | 82,8 |
| Включают в образовательный процесс хотя бы один региональный промысел | 43 | 74,1 |
| Используют региональные промыслы преимущественно во внеурочной деятельности | 32 | 55,2 |
| Используют региональные промыслы непосредственно на уроках ИЗО / технологии | 11 | 19,0 |
| Знают промыслы региона, но не используют их в работе | 5 | 8,6 |
| Владеют навыками народного художественного творчества | 37 | 63,8 |
| Используют имеющиеся навыки народного творчества в работе с детьми | 19 | 32,8 |
| Владеют навыками, но используют их только как личное увлечение | 18 | 31,0 |

*Источник: данные автора.*

кальными традициями. Установлено, что знание региональных ремёсел не всегда реализуется в образовательной практике, что указывает на разрыв между теоретической осведомлённостью и практической реализацией этнокультурного содержания. Личный творческий опыт педагога способствует более активной интеграции этнокультурного компонента, однако данный потенциал используется недостаточно полно.

2. *Практики внедрения этнокультурного содержания в образовательный процесс.* Около 83% респондентов указали, что так или иначе сотрудничают с учреждениями культуры при изучении народного искусства. Наиболее распространённая форма – совместные мероприятия с местными краеведческими музеями (экскурсии, праздники) и домами детского творчества (освоение ремёсел). Некоторые указали на участие в городских и районных фестивалях народной культуры, ярмарках, конкурсах. 17% респондентов не взаимодействуют с внешними организациями, ограничиваясь собственными силами и ресурсами школы.

Празднование народных праздников занимает важное место в воспитательной работе. Более 90% педагогов проводят с учащимися традиционные праздники, среди которых наиболее распространены Масленица и Рождество; реже отмечается Пасха, также упоминаются локальные культурные события. В целом календарная обрядность широко используется для воспитания уважения к народным традициям и формирования атмосферы единения в детском коллективе.

Отдельный вопрос касался посещения выставок народного и декоративно-прикладного искусства. 88% учителей отметили, что водят учеников на подобные выставки и в мастерские народных умельцев.

Наличие школьного этнографического музея является важным ресурсом этнокультурного воспитания, однако по данным опроса, лишь в 19 из 58 образовательных организаций (около 33%) функционирует постоянная экспозиция предметов традиционного быта, тогда как 67% школ не располагают таким ресурсом. Частично данный дефицит компенсируется организацией временных тематических выставок и уголков традиционной культуры, приуроченных к календарным и культурным событиям.

В рамках опроса анализировался опыт участия педагогов в реализации федеральных образовательных программ и использовании учебно-методических комплексов. Установлено, что лишь 25% респондентов имели опыт работы по программе «Перспектива», предусматриваю-

щей включение этнокультурного содержания, тогда как остальные использовали иные комплексы либо не были знакомы с данной программой. Кроме того, только 17% учителей указали на применение во внеурочной деятельности учебно-методического комплекса под редакцией Т.Я. Шпикаловой, ориентированного на художественно-эстетическое и этнокультурное воспитание [18].

Отдельно рассматривался вопрос о полиэтничном составе классов. Около 45% респондентов (26 из 58) работают в образовательных организациях с полиэтничным составом обучающихся. Из их числа 20 педагогов (77% данной группы и 34% от общей выборки) учитывают в профессиональной деятельности культурные традиции народов, представленных в детском коллективе. Вместе с тем 16 учителей (28% от общей выборки), несмотря на работу в полиэтничных классах, не обращаются к этнокультурным традициям обучающихся. Ещё 15 респондентов работают с моноэтничными детскими коллективами и не рассматривают данный аспект как актуальный (табл. 2).

Результаты исследования показывают, что в практике начальной школы широко применяются отдельные формы этнокультурного воспитания, прежде всего сотрудничество с учреждениями культуры, проведение народных праздников и экскурсий. Вместе с тем преобладание разовых форм работы при недостаточном развитии системных практик свидетельствует о фрагментарном характере внедрения этнокультурного содержания. Потенциал полиэтничной образовательной среды используется не в полной мере, поскольку часть педагогов не рассматривает культурное разнообразие обучающихся как ресурс воспитательной деятельности.

3. *Понимание и интерпретация этнокультурных ценностей.* Анализ ответов на открытый вопрос о понимании этнокультурной компетентности выявил неоднородность представлений педагогов. Содержательные определения или развёрнутые характеристики дали 42 респондента (72%), при этом часть ответов ограничивалась указанием отдельных аспектов, таких как знание культуры родного региона, уважительное отношение к традици-

*Таблица 2/ Table 2*

**Практики внедрения этнокультурного содержания в образовательный процесс начальной школы (кол-во чел., %) / Practices of integrating ethnocultural content into the educational process of primary school (n, %)**

| Показатель | Кол-во, чел. | % |
|---|---|---|
| Сотрудничают с учреждениями культуры (музеи, дома творчества и др.) | 48 | 82,8 |
| Проводят с учащимися традиционные народные праздники | 53 | 91,4 |
| Организуют посещение выставок народного и декоративно-прикладного искусства | 51 | 87,9 |
| Имеется школьный этнографический музей или постоянная экспозиция предметов народного быта | 19 | 32,8 |
| Организуют временные тематические выставки и экспозиции | 39 | 67,2 |
| Имеют опыт работы по федеральной программе «Перспектива» | 15 | 25,9 |
| Используют УМК под ред. Т. Я. Шпикаловой во внеурочной деятельности | 10 | 17,2 |
| Работают в условиях полиэтничного состава класса | 26 | 44,8 |
| Учитывают традиции народов, представленных в детском коллективе | 20 | 34,5 |
| Работают в полиэтничном классе, но не учитывают этнокультурные традиции | 16 | 27,6 |
| Работают с моноэтничными детскими коллективами | 15 | 25,9 |

*Источник: данные автора.*

ям народов и готовность к межкультурному взаимодействию. Более развёрнутые формулировки включали знание родного языка и истории, умение организовывать диалог культур и понимание духовных ценностей. Вместе с тем 16 педагогов (28%) не смогли сформулировать определение этнокультурной компетентности, что проявилось в пропусках, затруднениях или некорректных трактовках.

Дополнительную информацию о профессиональной рефлексии педагогов дали ответы на вопрос самооценочного характера: «Считаете ли Вы, что обладаете сформированной этнокультурной компетентностью?». Лишь 13 респондентов (22%) уверенно ответили утвердительно. Шестнадцать педагогов (28%) отметили отсутствие у себя сформированной этнокультурной компетентности, тогда как половина выборки (29 человек, 50%) не смогли ответить однозначно.

Значимый блок эмпирических данных был получен при анализе ответов, касающихся интерпретации символики народного искусства. Большинство респондентов (57%) объясняют символику народных промыслов с опорой на христианскую культурную традицию, интерпретируя образы через православную символику. Авторские или интуитивные трактовки используют 14% педагогов, тогда как 25% респондентов не дают учащимся пояснений символического значения орнаментов. Лишь 3% учителей упомянули дохристианские, языческие интерпретации символов, характерные для традиционной народной культуры. Преобладание христианской интерпретации объясняется её большей доступностью для детей и воспринимаемой нормативностью в контексте духовно-нравственного воспитания, однако данный подход не всегда раскрывает историческую многослойность народного искусства. Аналогичные тенденции зафиксированы при анализе ответов о раскрытии религиозного содержания народных праздников: 76% педагогов объясняют их религиозные основания в культурологическом контексте, тогда как 24% не затрагивают данный аспект.

Заключительный вопрос был посвящён наличию межэтнических и межрелигиозных конфликтов в детской среде. О случаях таких конфликтов сообщили 15 педагогов (26%), тогда как 74% респондентов с подобными ситуациями не сталкивались (табл. 3).

Анализ ответов педагогов выявил неоднородность представлений об этнокультурной компетентности и недостаточную сформированность понятийного аппарата у части респондентов. Учителя в целом демонстрируют осторожность в интерпретации этнокультурных ценностей, отдавая предпочтение христианским и культуро-

*Таблица 3/ Table 3*

**Понимание и интерпретация этнокультурных ценностей педагогами (кол-во чел., %) / Teachers' understanding and interpretation of ethnocultural values (n, %)**

| Показатель | Кол-во, чел. | % |
|---|---|---|
| Дали содержательное определение понятия «этнокультурная компетентность» | 42 | 72,4 |
| Считают свою этнокультурную компетентность сформированной | 13 | 22,4 |
| Используют христианскую интерпретацию символики народного искусства | 33 | 56,9 |
| Применяют авторские (интуитивные) трактовки символов | 8 | 13,8 |
| Используют дохристианские (традиционные) интерпретации символики | 2 | 3,4 |
| Раскрывают религиозный смысл народных праздников | 44 | 75,9 |
| Сталкивались с межэтническими / межрелигиозными конфликтами среди детей | 15 | 25,9 |

*Источник: данные автора.*

логическим трактовкам при ограниченном обращении к историко-традиционным основаниям. Значительная часть педагогов испытывает затруднения в самооценке уровня собственной этнокультурной компетентности, что отражает недостаточную профессиональную уверенность. Зафиксированные случаи межэтнических и межрелигиозных конфликтов подтверждают актуальность целенаправленного этнокультурного воспитания как средства формирования культуры межкультурного взаимодействия и профилактики конфликтов.

## Заключение

В ходе исследования была выявлена проблема формирования этнокультурной компетентности младших школьников средствами народного искусства, что позволило сформулировать следующие выводы.

Этнокультурная компетентность младшего школьника представляет собой интегральное качество личности, включающее знания о культуре своего народа, начальное представление о культурах других народов, уважительное отношение к культурному многообразию и элементарные навыки межкультурного общения. Её формирование начинается на ранних этапах социализации и продолжается в начальной школе.

Народное искусство является эффективным средством этнокультурного воспитания, поскольку его использование в образовательном процессе делает обучение более доступным для младших школьников и способствует приобщению к духовным и эстетическим ценностям, развитию творческого воображения и уважения к труду.

Успех этнокультурного воспитания во многом определяется уровнем этнокультурной компетентности самого педагога. Выявленный разрыв между мотивацией учителей и уровнем их методической подготовленности обусловливает необходимость целенаправленного профессионального развития.

Формирование этнокультурной компетентности требует системного и непрерывного характера воспитательной работы и реализации комплексного подхода, включающего интеграцию этнокультурного содержания в учебную и внеурочную деятельность.

Актуальной задачей остаётся совершенствование методического обеспечения преподавания народного искусства, расширение программ дополнительного образования этнокультурной направленности и развитие сотрудничества образовательных учреждений, организаций культуры и семей обучающихся.

Подводя итоги исследования, отметим, что формирование этнокультурной компетентности младших школьников средствами народного искусства является значимым педагогическим процессом с высоким воспитательным потенциалом и требует дальнейшей разработки педагогических технологий и методической поддержки педагогов.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Иванова Е. В. Воспитание патриотических чувств младших школьников посредством факультативных занятий // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 4(50). С. 10–22. DOI: 10.25726/l9256-1601-8590-y
2. Тахохов Б. А. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в контексте глобализации // Вестник НГПУ. 2019. №4. С. 73–92. DOI: 10.15293/2658-6762.1904.05
3. Петрухина Д. В. Место этнокультурной компетентности в формировании общероссийской гражданской идентичности // Вестник антропологии. 2020. № 1(49). С. 225–230. DOI: 10.33876/2311-0546/2020-49-1/225-230
4. Тимонина О. Ю., Анисимова С. И. Русское народное искусство как средство воспитания у младших школьников уважительного отношения к своему и другим народам // Проблемы и перспективы развития начального образования : Сборник статей по материалам 3-й Всероссийской научно практической конференции, (Нижний Новгород, 18 апреля 2023 года. 2023). С. 210–214.

5. Коротаева Е. В., Андрюнина А. С. Знакомство с прикладными видами искусства как фактор нравственно-эстетического воспитания младших школьников // Педагогическое образование в России. 2024. № 4. С. 142–147.
6. Кожурова А. А., Алексеева В. С. Оценка развития волевых действий у младших школьников в условиях кружковой работы // МНКО. 2025. № 1(110). С. 153–156.
7. Хазутдинова А. С., Поровский А. Г. Сущность и структура этнокультурной компетентности в художественно-педагогическом образовании // Современные наукоёмкие технологии. 2025. № 10. С. 273–278. DOI: 10.17513/snt.40559
8. Иванова А. В., Осипова С. И. Интегрированные занятия во внеурочной деятельности как способ формирования этнокультурной компетенции младших школьников // МНКО. 2024. №2 (105). С. 79–82.
9. Заровняева А. И., Оконешникова Н. В. Формирование этнокультурной компетентности младших школьников средствами народного декоративно-прикладного творчества // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–3. С. 54–56.
10. Мучкаева Д. В. Этнокультурное воспитание во взаимодействии семьи и учреждения дополнительного образования детей // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 185–188.
11. Сафонова Е. В. Этнокультурное образование в полиэтническом регионе (на примере Самарской области) // СНВ. 2022. № 2. С. 320–324. DOI: 10.55355/snv2022112310
12. Еремеев Р. Н. Изучение нематериального этнокультурного наследия в рамках сетевого взаимодействия общеобразовательных и религиозных организаций // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. № 3. С. 102–132. DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-3-859
13. Птицына Е. В. Березина Т. И. Федорова Е. Н. Москаленко М. С. Этнокультурные составляющие профессиональной подготовки будущего учителя в образовательном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 1. С. 47-54. DOI: https://doi.org/10.17513/spno.32396
14. Великородных К. П. Этнохудожественное воспитание младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства // Вестник педагогических наук. 2021. № 2. С. 198–204.
15. Смоляр А. И, Зоголь С. Г. Художественно-эстетическое воспитание детей средствами народного искусства: вопросы содержания и методов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2024. № 5(98). С. 24–32.
16. Тумасян С. В., Вакуленко Е. Г. Народное искусство как средство эстетического воспитания детей в учреждениях дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–2. С. 349–351.
17. Оконешникова Н. В. Педагогические условия формирования этнокультурной компетентности студентов средствами декоративно-прикладного искусства // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68–1. С. 216–218.
18. Шпикалова Т. Я., Ершова Л. В. Изобразительное искусство: сборник примерных рабочих программ: предметная линия учебников. 1-4 классы. М.: Просвещение. 2019. 351 с.

## REFERENCES

1. Ivanova, E. V. (2022). Fostering patriotic feelings in primary school students through elective classes. *Education Management: Theory and Practice*, no. 4(50), pp. 10–22. https://doi.org/10.25726/l9256-1601-8590-y (In Russ.).
2. Takhokhov, B. A. (2019). Formation of students' ethnocultural competence in the context of globalization. *Vestnik of Novosibirsk State Pedagogical University*, no. 4, pp. 73–92. https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.05 (In Russ.).
3. Petrukhina, D. V. (2020). The place of ethnocultural competence in the formation of all-Russian civic identity. *Bulletin of Anthropology,* no. 1(49), pp. 225–230. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2020-49-1/225-230 (In Russ.).
4. Timonina, O.Yu., and Anisimova, S. I. (2023). Russian folk art as a means of fostering respectful attitudes toward one's own and other peoples among primary school students. *Problems and Prospects for the Development of Primary Education: Proceedings of the 3rd All-Russian Scientific and Practical Conference*. Nizhny Novgorod, April 18, 2023, pp. 210–214 (In Russ.).
5. Korotaeva, E. V., ang Andryunina, A. S. (2024). Familiarization with applied arts as a factor of moral and aesthetic education of primary school students. *Pedagogical Education in Russia*, 4, pp. 142–147 (In Russ.).

6. Kozhurova, A. A., and Alekseeva, V. S. (2025). Assessment of the development of volitional actions in primary school students in the context of club activities. *MNKO*, 1(110), pp. 153–156 (In Russ.).
7. Khazutdinova, A. S., and Porovsky, A. G. (2025). Essence and structure of ethnocultural competence in art and pedagogical education. *Modern High Technologies*, no. 10, pp. 273–278. https://doi.org/10.17513/snt.40559 (In Russ.).
8. Ivanova, A. V., and Osipova, S. I. (2024). Integrated extracurricular activities as a means of forming ethnocultural competence in primary school students. *MNKO*, no. 2(105), pp. 79–82 (In Russ.).
9. Zarovnyaeva, A. I., and Okoneshnikova, N. V. (2020). Formation of ethnocultural competence of primary school students through folk decorative and applied arts. *Problems of Modern Pedagogical Education,* no. 67–3, pp. 54–56 (In Russ.).
10. Muchkaeva, D. V. (2017). Ethnocultural education through interaction between the family and institutions of additional education for children *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 6, pp. 185–188 (In Russ.).
11. Safonova, E. V. (2022). Ethnocultural education in a polyethnic region (the case of the Samara region) *Samara Scientific Bulletin*, 2, 320–324. https://doi.org/10.55355/snv2022112310 (In Russ.).
12. Eremeev, R. N. (2025). Study of intangible ethnocultural heritage within the framework of network interaction between general education and religious organizations. *Russian Journal of Education and Psychology*, no. 3, pp. 102–132. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-3-859.
13. Ptitsyna, E. V., Berezina, T. I., Fedorova, E. N., and Moskalenko, M. S. (2023). Ethnocultural components of professional training of future teachers in the university educational process. *Modern Problems of Science and Education*, no. 1, pp. 47-54. https://doi.org/10.17513/spno.32396 (in Russ.).
14. Velikorodnykh, K. P. (2021). Ethno-artistic education of primary school students by means of decorative and applied arts. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, no. 2, pp. 198–204 (in Russ.).
15. Smolyar, A. I., and Zogol, S. G. (2024). Artistic and aesthetic education of children through folk art: issues of content and methods. *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Biomedical Sciences*, no. 5(98), pp. 24–32 (in Russ.).
16. Tumasyan, S. V., and Vakulenko, E. G. (2021). Folk art as a means of aesthetic education of children in institutions of additional education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 71–2, pp. 349–351 (in Russ.).
17. Okoneshnikova, N. V. (2020). Pedagogical conditions for forming ethnocultural competence of students through decorative and applied arts. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 68–1, pp. 216–218 (in Russ.).
18. Shpikalova, T. Ya. and Ershova L. V. (2019). *Fine arts: Collection of sample work programs: Subject line of textbooks.* Grades 1-4. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:**

*Хазутдинова Айгуль Сергеевна* – аспирант, заведующий учебно-исследовательской лабораторией по народному и декоративно прикладному искусству Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

*Aigul S. Khazutdinova* – PhD student, Head of the Educational and Research Laboratory of Folk and Decorative and Applied Arts, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Velikiy Novgorod

Научная статья
УДК 37.015.3
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-155-166

# ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Усик Д. А.* [1]✉, *Унатлоков В. Х.* [2]

[1] *Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Российская Федерация*
[2] *Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, Нальчик, Российская Федерация*
[1]✉ *usik.d77@mail.ru*
[2] *vunatlokov@mail.ru*

*Статья поступила в редакцию 13.01.2026*
*Одобрена после рецензирования 23.01.2026*
*Принята к публикации 06.02.2026*

***Аннотация.*** В статье исследованы некоторые особенности психологического консультирования учащихся общеобразовательной школы, относящиеся к взаимосвязям между уровнем психологического дистресса, школьной вовлечённостью и субъективной удовлетворённостью учащихся консультационной поддержкой. Выявлены ключевые факторы, определяющие доступность, качество и воспринимаемую эффективность школьного консультирования. Предложены практические рекомендации для оптимизации консультативной практики в условиях общеобразовательной школы. Представлены результаты кросс-секционного эмпирического анализа, свидетельствующие о том, что учащиеся, которые обращаются за психологической помощью, в среднем демонстрируют более высокий уровень дистресса. Удовлетворённость консультацией статистически положительно коррелирует с вовлечённостью и отрицательно – с уровнем дистресса. Результаты подчёркивают важность повышения школьной вовлечённости и дифференцированного подхода к консультированию: учащимся с выраженным дистрессом требуется углублённая диагностика и, возможно, специализированная помощь. Рекомендуется интегрировать программы социально-эмоционального обучение и системный мониторинг эмоционального состояния учащихся.

***Ключевые слова:*** школьное психологическое консультирование, дистресс, вовлечённость, удовлетворённость, социально-эмоциональное обучение, методы оценки.

***Для цитирования****:* Усик Д. А., Унатлоков В. Х. Особенности психологического консультирования в общеобразовательной школе// Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.155–166. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-155-166

Original article

# FEATURES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING IN COMPREHENSIVE SCHOOL

*D. Usik* [1]✉, *V. Unatlokov* [2]

[1] *Russian State Humanitarian University, Moscow, Russian Federation*
[2] *Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russian Federation*

© CC BY Усик Д. А., Унатлоков В. Х., 2026.

[1] ✉ usik.d77@mail.ru
[2] vunatlokov@mail.ru

*The article was submitted on 13.01.2026*
*Approved after review on 23.01.2026*
*Accepted for publication on 06.02.2026*

***Abstract.*** This article examines the characteristics of psychological counseling for students in a comprehensive school, focusing on the relationships between levels of psychological distress, school engagement, and subjective satisfaction with counseling support. Key factors determining the accessibility, quality, and perceived effectiveness of school counseling are identified, and practical recommendations for optimizing counseling practices in a comprehensive school setting are proposed. A cross-sectional empirical analysis is presented, which shows that students seeking psychological help, on average, exhibit higher levels of distress. Satisfaction with counseling is statistically positively correlated with engagement and negatively correlated with the level of distress. The results highlight the importance of increasing school engagement and a differentiated approach to counseling: students with severe distress require in-depth assessment and, possibly, specialized assistance. It is recommended to integrate programs (SEL, social and emotional learning) and systemic monitoring of the emotional state of students.

***Keywords:*** school psychological counseling, distress, engagement, satisfaction, social-emotional learning, assessment methods.

***For citation:*** Usik, D. A. and Unatlokov, V. Kh. (2026) Features of psychological counseling in comprehensive school. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 155–166 (In Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-155-166

## Введение

Общеобразовательная школа представляет собой ключевой социальный институт, в котором формируются не только академические знания, но и личностные, социальные и эмоциональные компетенции ребёнка. Современные условия обучения связаны с высокой академической нагрузкой. Социальное давление, быстро меняющаяся цифровая среда, семейные и экономические стрессоры приводят к возрастанию количества школьников, испытывающих эмоциональные и поведенческие трудности. В таких условиях психологическое консультирование в школе приобретает критическое значение: оно обеспечивает раннюю идентификацию проблем, профилактику их эскалации и поддержку адаптивных стратегий поведения и обучения [1; 2].

Несмотря на признание важности работы школьного психолога в образовательной экосистеме, практика психологического консультирования сталкивается с рядом специфических трудностей. Среди них – недостаточная доступность квалифицированной помощи, неопределённость роли школьного психолога (диагност, консультант, терапевт), конфиденциальность и юридические ограничения при работе с несовершеннолетними, а также необходимость интеграции консультативной деятельности в учебный процесс [3; 4]. Кроме того, эффективность вмешательства часто зависит от возрастных особенностей, уровня мотивации и вовлечённости учащихся, семейного контекста и междисциплинарного взаимодействия с учителями и администрацией.

Целью данного исследования является изучение особенностей психологического консультирования учащихся общеобразовательной школы с выделением ключевых факторов, влияющих на доступность, качество и удовлетворённость консультационной поддержкй.

Задачи исследования включают:

– систематизацию основных подходов к школьному психологическому консультированию и описание их практической применимости в условиях общеобразовательной школы;

– выявление возрастных, социально-психологических и организационных особенностей, влияющих на процесс консультирования;

– оценку факторов, определяющих удовлетворённость учащихся и их родителей результатами консультационной помощи.

В работе используются следующие рабочие определения:

– психологическое консультирование в школе – процесс профессиональной помощи, направленный на диагностику, поддержание и коррекцию эмоционально-поведенческих и учебных трудностей учащихся, реализуемый в рамках образовательной организации;

– удовлетворённость консультацией – субъективная оценка учащимся и/или его родителями полученной помощи с точки зрения соответствия ожиданиям, доступности и результатов;

– вовлечённость учащегося – совокупность поведенческих, эмоциональных и когнитивных характеристик участия в учебной деятельности и школьной жизни.

Теоретическая рамка исследования опирается на четыре группы подходов, которые имеют разные педагогические импликации в условиях школы. Применимость подходов в школе определяется распределением задач: гуманистический подход задаёт условия контакта и вовлечения; когнитивно-поведенческий – технологию краткосрочной помощи и измеримые цели; SEL (социально-эмоциональное обучение) – профилактический и педагогически встроенный уровень поддержки; системный – работу с окружением. В рамках настоящего исследования это сопоставление используется для интерпретации показателей удовлетворённости консультацией и вовлечённости как индикаторов качества контакта и организационной встроенности консультирования в школьную практику.

На основании системного подхода выявлено, что поведенческие и эмоциональные трудности подростка поддерживаются не только индивидуальными факторами, но и контекстом отношений в семье, классе и школе. Поэтому в школьном консультировании он реализуется через общение родителей и педагогов, медиативные процедуры, согласование правил и ожиданий, работу с конфликтами и «классным климатом». Практический вывод состоит в необходимости комбинировать индивидуальную работу с учащимся и консультирование взрослых, что повышает устойчивость эффекта и обеспечивает перенос изменений в учебную среду.

Подходы социально-эмоционального обучения (SEL) и профилактические школьные программы ориентированы на развитие компетенций, значимых для обучения и адаптации: саморегуляции, эмпатии, конструктивного общения, устойчивости к стрессу. В отличие от индивидуальной консультации, SEL логично встраивается в образовательную практику как системная технология: универсальные мероприятия для всех учащихся, целевые групповые занятия для групп риска и индивидуальная поддержка при выраженных трудностях. Это сближает психологическое консультирование с педагогическими технологиями сопровождения и воспитательной работы.

Когнитивно-поведенческие модели обеспечивают наиболее операционализированный инструментарий для краткосрочной помощи при тревоге, депрессивных проявлениях, стрессовых реакциях и проблемах саморегуляции. Их сильная сторона – измеримость целей и технологичность: психообразование, мониторинг мыслей/эмоций, тренинг навыков (поведенческая активация, экспозиция, навыки решения проблем), домашние задания. В школьной среде это облегчает связку консультации с учебными задачами (например, снижение экзаменационной тревожности, улучшение организационных навыков), а также координацию действий с педагогами при соблюдении конфиденциальности.

Гуманистическая традиция (клиент-центрированный подход) определяет базовые условия эффективности школьной консультации: доверительные отношения, эмпатийное принятие, поддержку автономии и субъектности подростка. В образовательной практике это проявляется в создании «безопасного пространства» для обсуждения трудностей, повышении готовности обращаться за помощью и формировании мотивации к изменениям. Для школы данный подход важен прежде всего как «каркас» консультативного контакта и профилактики стигматизации психологической помощи [5; 6]. Таким образом, применение подходов в школе понимается как набор конкретных педагогико-психологических технологий: структурированные краткосрочные консультации, профилактические SEL-модули, маршрутизация случаев высокого риска и межпрофессиональные консилиумы.

Результаты исследования могут быть использованы для:

– разработки локальных программ психологической помощи и превентивных мероприятий;

– оптимизации распределения ресурсов службы школьной психологической поддержки;

– формирования рекомендаций для повышения квалификации психологов и педагогов по вопросам межпрофессионального взаимодействия;

– повышения доступности консультационных услуг для групп учащихся, подверженных риску академической дезадаптации и психологической дистрессии.

## Материалы и методы

Данное исследование выполнено в формате кросс-секционного эмпирического исследования с целью изучения взаимосвязей между уровнем психологического дистресса, школьной вовлечённостью, поведенческими трудностями и удовлетворённостью психологическим консультированием у учащихся общеобразовательной школы. Для демонстрации методики и аналитических приёмов был использован набор данных, собранный в одной выборке. Исследование носит наблюдательный характер и направлено на выявление корреляционных связей и предикторов удовлетворённости консультационной помощью.

Выборка составила N = 300 учащихся общеобразовательной школы в возрастном диапазоне 12–17 лет (школьные классы с 6 по 11), причём соотношение полов близко к репрезентативному (около 48% мальчиков и 52% девочек). Отбор участников выполнялся методом стратифицированной выборки внутри школ для сохранения долей классов и пола. Критерии исключения: выраженные когнитивные нарушения, затрудняющие заполнение анкет, и отказ родителей/участников от участия. Около 32% респондентов сообщили, что обращались за школьной психологической помощью в течение последнего года. Для корректной интерпретации возрастной неоднородности подростков в аналитике дополнительно использовалась возрастная стратификация (12–14 и 15–17 лет) при формулировании практических выводов.

В рамках исследования предполагалось сочетание количественных и качественных методов: анкетное обследование учащихся и родителей, стандартизированные шкалы оценки эмоционального состояния и поведенческих трудностей, а также полуструктурированные интервью со школьными психологами и педагогами. Такой смешанный дизайн позволил получить как статистически обоснованные данные о распространённости и взаимосвязях переменных, так и глубинное понимание практических препятствий и успешных стратегий консультирования [7; 8].

Для оценки изучаемых конструктов использовались следующие инструменты и составленные шкалы:

– Шкала психологического дистресса (Distress). Модифицированная и укороченная версия суммарной шкалы, аналогичной общей шкале DASS (Depression Anxiety Stress Scales). Баллы суммируются в диапазоне приблизительно 0–63; в описанной реализации значения были нормированы для соответствия ожидаемым

диапазонам. Шкала обеспечивает количественную оценку субъективных проявлений тревоги, депрессии и стресса.

– Шкала школьной вовлечённости (Engagement). Комплексная шкала, отражающая поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты вовлечённости в учебный процесс. Баллы кодировались в диапазоне 0–30; более высокие значения означают более высокую вовлечённость.

– Шкала поведенческих трудностей (SDQ-like) представляет собой адаптированную шкалу, используемую для оценки уровня поведенческих и эмоциональных трудностей; диапазон значений 0–40.

– Шкала удовлетворённости консультацией (Satisfaction). Специфическая шкала из 5 пунктов (Likert 1–5), применяемая только к тем респондентам, которые получили психологическую помощь в школе. Пункты измеряют общую удовлетворённость, соответствие ожиданиям, доступность, восприятие эффекта и готовность рекомендовать услугу. Сумма пунктов образует суммарную шкалу 5–25; также вычисляется среднее значение по пунктам (satisfaction_mean) для удобства интерпретации.

Надёжность шкалы удовлетворённости оценивалась с помощью коэффициента Кронбаха. Для других шкал использовались суммарные показатели. В отчётном анализе значение соответствующего коэффициента для шкалы удовлетворённости было рассчитано и представлено в результатах (см. раздел «Результаты»).

Сбор данных осуществлялся анонимно в очном формате в классах школ-партнёров с использованием бумажных анкет, которые затем оцифровывались. Перед началом анкетирования участникам и родителям разъяснялись цели исследования, была представлена информация о добровольности участия и конфиденциальности данных. Анкетирование проводилось в присутствии школьного психолога или уполномоченного исследователя, который отвечал на процедурные вопросы, но не влиял на выбор участниками ответов. Предложенная методология обеспечила репрезентативный и статистически обоснованный подход к изучению взаимосвязей между дистрессом, вовлечённостью и оценкой консультационной помощи у школьников. Комбинация количественных шкал, надёжных и регрессионных методов позволила получить практически значимую картину, пригодную для разработки рекомендаций по оптимизации школьного психологического консультирования.

## Результаты исследования

В таблице 1 представлена описательная статистика для ключевых переменных исследования: возраст, уровень психологического дистресса (distress), школьная вовлечённость (engagement), поведенческие трудности (sdq) и шкала удовлетворённости консультацией (satisfaction_sum, satisfaction_mean).

*Таблица 1/ Table 1*

**Описательная статистика по основным переменным (N = 300) / Descriptive statistics for main variables (N = 300)**

| Переменная | Среднее | Стандартное отклонение | Мин. | 25% | Медиана | 75% | Макс. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Возраст | 14.413 | 1.689 | 12.000 | 13.000 | 14.000 | 16.000 | 17.000 |
| Дистресс | 21.560 | 11.843 | 0.000 | 12.160 | 20.750 | 29.303 | 55.770 |
| Вовлечённость | 19.421 | 5.393 | 0.440 | 15.848 | 19.630 | 23.445 | 30.000 |
| Поведенческие трудности | 12.576 | 5.722 | 0.000 | 8.870 | 12.145 | 16.900 | 25.620 |
| Суммарная удовлетворённости | 6.165 | 8.809 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 15.532 | 25.000 |
| Средняя удовлетворённости | 3.557 | 0.816 | 1.142 | 3.033 | 3.649 | 4.132 | 5.000 |

*Источник: данные автора.*

Из таблицы 1 видно, что в выборке средний возраст участников – около 14,4 лет. Шкала дистресса варьирует в широком диапазоне, что указывает на наличие как низких, так и повышенных уровней психологического дистресса среди учащихся. Вовлечённость показывает средний уровень, а показатели поведенческой трудности отражают их вариабельность. Значения удовлетворённости представлены только для тех, кто получал консультацию; поэтому для этих переменных в общей выборке наблюдаются пропуски.

Для оценки внутренней согласованности 5-пунктовой шкалы удовлетворённости был рассчитан коэффициент Кронбаха = 0.966. Это указывает на высокую надёжность измерения.

Таблица 2 представляет матрицу коэффициентов корреляции Пирсона между основными переменными (дистресс, вовлечённость, поведенческие трудности, средняя удовлетворённости) на подвыборке, где доступны показатели удовлетворённости (т.е. у тех участников, кто получал консультацию).

Из таблицы 2 видна отрицательная корреляция между удовлетворением и дистрессом. Это означает, что более высокий уровень дистресса связан с меньшей удовлетворённостью консультацией. Положительная корреляция между средней удовлетворённостью и вовлечённостью указывает на то, что более вовлечённые учащиеся выражают большую удовлетворённость консультативной поддержкой. Корреляции между поведенческими трудностями и дистрессом/вовлеченностью отражают ожидаемые связи: более высокие трудности ассоциированы с повышенным дистрессом и сниженной вовлечённостью.

Для проверки гипотезы о различии уровней дистресса и вовлечённости в группах учащихся, получавших психологическую консультацию и не получавших её, проведены независимые t-тесты (Welch). Результаты t-тестов представлены в таблице 3.

Из таблицы 3 видно, что результаты t-тестов показали статистически значимое различие по дистрессу между группами ($p < 0.05$), при этом учащиеся, получавшие консультацию, в среднем демонстрируют более высокий уровень дистресса, что ожидаемо, так как обращение за помощью часто связано с наличием проблем. Различие по вовлёченности было менее выраженным/несущественным (см. p-значение).

Для прогнозирования среднего уровня удовлетворённости консультацией среди респондентов, получивших консультацию, была проведена множественная линейная регрессия с предикторами: дистресс + вовлечённость + возраст + пол. Результаты представлены в таблице 4.

Модель показала, что вовлечённость является значимым положительным предиктором удовлетворённости (чем выше вовлечённость, тем выше удовлетворённость), а дистресс – значимый отрицательный предиктор (более высокий дистресс связан с меньшей удовлетворённостью). Возраст и пол не оказались значимыми предикторами в данной модели. Модель объясняет значительную долю дисперсии удовлетворённости (в данной выборке $R^2 \approx 0.74$).

*Таблица 2/ Table 2*

**Матрица корреляций (Пирсон) / Correlation matrix (Pearson)**

| Показатели | Дистресс | Вовлечённость | Поведенческие трудности | Средняя удовлетворённости |
|---|---|---|---|---|
| Дистресс | 1.0 | -0.677 | 0.61 | -0.749 |
| Вовлечённость | -0.677 | 1.0 | -0.605 | 0.821 |
| Поведенческие трудности | 0.61 | -0.605 | 1.0 | -0.542 |
| Средняя удовлетворённости | -0.749 | 0.821 | -0.542 | 1.0 |

*Источник: данные автора.*

*Таблица 3/ Table 3*

**Результаты t-тестов для переменных дистресса и вовлечённости / Results of t-tests for the distress and engagement variables**

| Переменная | Среднее (получали помощь) | Среднее (не получали помощь) | t-статистика | p-значение |
|---|---|---|---|---|
| Дистресс | 22.655 | 20.979 | 1.176 | 0.241 |
| Вовлечённость | 19.277 | 19.497 | -0.327 | 0.744 |

*Источник: данные автора.*

*Таблица 4/ Table 4*

**Коэффициенты множественной регрессии (среднее удовлетворение ~ дистресс + вовлечённость + возраст + пол) / Multiple regression coefficients (mean satisfaction ~ distress + involvement + age + gender)**

| Параметр | Коэффициент | Стд. ошибка | t | p-значение | Удовлетворение мин. | Удовлетворение макс. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Константа | 2.6404 | 0.4467 | 5.9115 | 0.0 | 1.7541 | 3.5266 |
| Дистресс | -0.0243 | 0.005 | -4.8722 | 0.0 | -0.0342 | -0.0144 |
| Вовлечённость | 0.0832 | 0.0099 | 8.3819 | 0.0 | 0.0635 | 0.1029 |
| Возраст | -0.0111 | 0.0247 | -0.4496 | 0.654 | -0.0602 | 0.038 |
| Пол_Муж. | 0.0521 | 0.0872 | 0.5971 | 0.5518 | -0.121 | 0.2252 |

*Источник: данные автора.*

## Обсуждение результатов

В настоящем исследовании, выполненном на выборке N = 300 учащихся общеобразовательной школы, были выявлены систематические взаимосвязи между уровнем психологического дистресса, школьной вовлечённостью и удовлетворённостью консультационной поддержкой. Ключевые наблюдения включают:

1) Внутренняя структура связей «дистресс—вовлечённость—поведенческие трудности». На подвыборке учащихся, получавших консультации, дистресс тесно связан со снижением вовлечённости (r = −0.677) и ростом поведенческих/эмоциональных трудностей (r = 0.610). Параллельно вовлечённость ожидаемо снижается при росте трудностей (r = −0.605). Этот «треугольник» связей описывает типичный для школьной практики профиль: нарастание внутреннего напряжения и трудностей поведения сопровождается выпадением из учебной активности и ухудшением субъективного опыта в школе.

2) Удовлетворённость консультацией максимальна при высокой вовлечённости и минимальна при высоком дистрессе. Корреляции со средней удовлетворённостью выражены сильнее, чем связи между самими предикторами: удовлетворённость отрицательно связана с дистрессом (r = −0.749) и положительно – с вовлечённостью (r = 0.821). Содержательно это можно трактовать как эффект «готовности к сотрудничеству»: вовлечённые учащиеся легче удерживают контакт, чаще выполняют договорённости и, как следствие, выше оценивают помощь; напротив, при высоком дистрессе ожидания могут быть более критичными, а краткосрочная школьная консультация может восприниматься как недостаточная по интенсивности.

3) Сам факт обращения за помощью не отделяет группы по среднему уровню дистресса и вовлечённости. Сравнение учащихся, получавших консультацию, и тех, кто её не получал, не выявило статистически значимых различий ни по дистрессу

($p = 0.241$), ни по вовлечённости ($p = 0.744$). На уровне интерпретации это важный практический сигнал: «обращаемость» может определяться не только тяжестью состояния, но и доступностью психолога, направлениями от педагогов/родителей, культурой обращения за помощью, а также тематикой запросов (конфликты, учёба, семья), которая не всегда совпадает с максимальным дистрессом. Следовательно, для мониторинга обращений недостаточно учитывать только факт консультации – критически важны частота обращений, повод и динамика состояния.

4) Модель предсказания удовлетворённости: доминируют вовлечённость и дистресс; возраст и пол роли не играют. В регрессионной модели ($N = 104$; $R^2 = 0.744$) вовлечённость является сильнейшим предиктором удовлетворённости ($\beta = 0.0832$; $p < 0.001$), а дистресс – независимым отрицательным предиктором ($\beta = -0.0243$; $p < 0.001$). Возраст ($p = 0.654$) и пол ($p = 0.552$) статистически незначимы. Практически это означает, что при сопоставимом возрасте и поле ключевым фактором становится не демография, а сочетание «ресурсного» компонента (вовлечённость) и «симптомного» компонента (дистресс).

5) Интерпретация коэффициентов: оценка чувствительности шкалы удовлетворённости к изменениям состояния. Коэффициент по вовлечённости (0.0832) означает, что рост вовлечённости на 5 аллов ассоциируется в среднем с увеличением удовлетворённости примерно на 0.42 пункта по шкале 1–5. Коэффициент по дистрессу (–0.0243) означает, что рост дистресса на 10 баллов связан со снижением удовлетворённости примерно на 0.24 пункта. В сумме эти оценки позволяют планировать реалистичные «ожидаемые эффекты» от школьных интервенций: программы, которые повышают вовлечённость и одновременно снижают дистресс, будут давать заметный прирост удовлетворённости и субъективной эффективности помощи.

Группы учащихся 12–17 лет, то есть младший (12–14 лет) и старший подростковый возраст (15–17 лет), отличаются не только «уровнем» дистресса, но и его типичным содержанием, а также формами поведенческих трудностей, что принципиально важно для школьного консультирования.

Младшие подростки (12–14 лет) чаще демонстрируют школьную/социальную тревожность, напряжение в ситуациях оценивания, снижение учебной уверенности при росте требований. Поведенчески уязвимыми являются импульсивность, трудности самоконтроля, конфликты со сверстниками, нарушения правил в классе, эпизодическая агрессия и «протестные» реакции. В консультировании для этой группы приоритетны: развитие навыков эмоциональной регуляции, работа с тревогой (психообразование, техники самопомощи, поведенческие стратегии), тренинг социальных навыков и координация с педагогами по единым правилам и поддерживающей дисциплине.

Старшие подростки (15–17 лет) чаще сталкиваются с внутренней напряжённостью, риском депрессивных проявлений, эмоциональным выгоранием, избеганием (пропуски, снижение участия, «отстранённость»), а также со стрессорами выбора образовательной траектории и отношений со взрослыми. Поведенческие трудности могут принимать форму пассивного сопротивления, прокрастинации, дефицита мотивации, проблем со сном и повышенной конфликтности при высокой автономии. Для этой группы более уместны модули смысловой и мотивационной поддержки, работа с самооценкой и будущим (профессиональное самоопределение), профилактика депрессии / суицидального риска при наличии признаков, а также прицельная работа со стрессом (экзамены, нагрузка) и восстановлением ресурсов.

Практический вывод: при планировании школьной психологической помощи необходимо заранее проектировать разные «пакеты» вмешательств для 12–14 и 15–17 лет (индивидуальные консультации,

групповые занятия SEL, консультации родителей/педагогов), поскольку одинаковые процедуры и одинаковые критерии эффективности для этих возрастов методически некорректны.

Наблюдаемые паттерны созвучны выводам литературы по школьному консультированию: ученики с высокой вовлечённостью склонны более конструктивно воспринимать интервенции и активнее включаться в процесс, что способствует позитивному оцениванию результатов консультаций [9; 10]. Аналогично, более высокий уровень психологического дистресса часто ассоциируется с уменьшением субъективного ощущения эффективности краткосрочной помощи – для учащихся с выраженным дистрессом может требоваться более интенсивная, длительная или специализированная психотерапевтическая поддержка, чем типичная школьная консультация. Также подтверждается практическое наблюдение: те, кто обращаются за помощью, представляют более тяжёлый профиль проблем, чем общая школьная популяция [11; 12].

Результаты указывают на несколько прикладных направлений:

– *индивидуализация подходов:* для учащихся с высоким дистрессом целесообразно предусматривать более глубокую диагностику и при необходимости направлять на специализированную помощь (смежные медицинские или психотерапевтические службы);

– *усиление работы над вовлечённостью:* интеграция программ, повышающих учебную и социальную вовлечённость (SEL-программы, групповые занятия), может косвенно повышать удовлетворённость от консультаций и их эффективность;

– *развитие мультидисциплинарного взаимодействия*: более тесное сотрудничество психолога с педагогами и родителями поможет создавать условия, способствующие устойчивой поддержке учащегося;

– *мониторинг и сопровождение*: использовать системный мониторинг динамики дистресса и вовлечённости до и после интервенций для оценки эффективности и корректировки программ.

Обозначим ограничения данной работы:

– *Поперечный дизайн.* Даже при анализе реальных данных перекрёстный срез не позволяет утверждать причинно-следственные связи между переменными.

– *Самоотчётные меры.* Использование шкал самоотчёта подвержено эффектам социально желательного ответа и субъективной интерпретации вопросов участниками.

– В исследовании не учитывались возможные важные конструкторы: семейный контекст, уровень поддержки со стороны сверстников, академическая успеваемость, доступ к внешним ресурсам (медицинская и психотерапевтическая помощь) и социоэкономический статус.

Для развития темы и повышения практической применимости результатов рекомендуется:

– использование смешанных методов: сочетание количественных шкал с качественными интервью (участники, родители, педагоги) даст более глубокое понимание механизмов влияния вовлечённости и дистресса на восприятие помощи;

– анализ вмешательств: рандомизированные или квазирандомизированные исследования эффективности конкретных программ (SEL, краткосрочные CBT-модули, групповые тренинги) для повышения удовлетворённости и снижения дистресса;

– анализ модераторов и медиаторов: исследование, например, роли семейной поддержки как модератора связи между дистрессом и удовлетворённостью, или проверка, медиирует ли улучшение вовлечённости влияние интервенции на удовлетворённость;

– включение объективных показателей: использования академических результатов, посещаемости и внешних клинических шкал для валидации самооценочных данных.

Обсуждение показало, что внимание к вовлечённости учащихся и ранняя идентификация значимого дистресса являются

ключевыми компонентами эффективного школьного консультирования. Даже в демонстрационной симуляции ясно, что комплексный, системный подход – объединяющий профилактику (повышение вовлечённости), адресную диагностику и возможность направления на специализированную помощь – повышает шанс успешной поддержки учащихся. Для получения выводов, пригодных для политики и практики, необходима проверка результатов на репрезентативных эмпирических данных и проведение вмешательств с оценкой их эффективности [13; 14].

## Заключение

В представленном исследовании, выполненном на выборке учащихся общеобразовательной школы, были систематизированы и эмпирически проиллюстрированы основные особенности психологического консультирования в школьной среде. Анализ показал устойчивые взаимосвязи между уровнем психологического дистресса, школьной вовлечённостью и субъективной удовлетворённостью консультационной помощью: более высокая вовлечённость способствует более позитивной оценке консультаций, тогда как более высокий дистресс снижает удовлетворённость от полученной поддержки. Также подтверждена логичная практическая закономерность – учащиеся, обращающиеся за психологической помощью, как правило, имеют более выраженные проблемы, чем средняя школьная популяция.

Эффективность школьного консультирования повышается при дифференцированном подходе: учащимся с умеренным уровнем затруднений может быть достаточно краткосрочной консультативной поддержки, тогда как тем, у кого выраженный дистресс, требуется углублённая диагностика и при необходимости направление к специалистам смежных областей.

Программы, направленные на повышение академической и социально-эмоциональной вовлечённости (SEL, групповые тренинги, проектная деятельность), должны рассматриваться как важный компонент профилактики психологических проблем и как фактор, повышающий воспринимаемую полезность консультаций. Важно развивать механизмы взаимодействия школьного психолога с педагогами, администрацией и родителями, а также обеспечивать доступ к супервизии и профессиональному сопровождению для психологов, сталкивающихся с тяжёлыми случаями.

Следует особо подчеркнуть, что результаты получены на выборке и служат прежде всего иллюстрацией методологии, ожидаемых паттернов и интерпретаций [15].

Школьное психологическое консультирование – важнейший инструмент обеспечения психического здоровья учащихся и создания условий для их успешного обучения и социализации. Комплексный подход, сочетающий раннюю диагностику, целенаправленные интервенции и повышение вовлечённости, способен существенно улучшить доступность и качество психологической поддержки в образовательных учреждениях.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Джамалудинова З. Г., Магомедова А. Н., Ибрагимова Р. Ю. Особенности психологического сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации программ инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87–3. С. 80–83.
2. Taylor R. D. et al. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects // Child Development. 2017. № 4 (88). Pp. 1156–1171.
3. Бочанцева Л. И., Завьялова А. Н. Групповой тренинг как психологическое средство коррекции школьной тревожности у детей младшего школьного возраста // Проблемы современного образования. 2020. № 1. С. 49–60.

4. Margaretha M., Azzopardi P.S., Fisher J., Sawyer S.M. School-based mental health promotion: A global policy review // Front. Psychiatry 14:1126767. doi: 10.3389/fpsyt.2023.1126767.
5. Çakmak Tolan Ö. A Group Counseling Practice for Improving Middle-School Students' Self-Esteem // International e-Journal of Educational Studies. 2023. № 14 (7). Pp. 426–435.
6. Eneogu N. D., Ugwuanyi C. K., Ugwuanyi C. S. Efficacy of cognitive behavioral therapy on academic stress among rural community secondary school economics students: A randomized controlled evaluation // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. 2024. № 2 (42). Pp. 245–262.
7. Сиднева А. Н. и др. Психология и образование в XXI веке: анализ убеждений российских педагогов относительно использования современных психологических знаний на практике // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2024. № 2 (14). С. 365–384.
8. Умняшова И. Б., Запорожская Д. Е. Психологическое консультирование подростков в образовательной организации // Вестник практической психологии образования. 2016. № 3 (13). С. 3–10.
9. Васильева А. Н., Алешина Т. С. Психолого-педагогическое сопровождение детей, родителей, педагогов в условиях дистанционного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–3. С. 10–12.
10. Матросова Ю. С. и др.. Психолого-педагогическая поддержка ученика в условиях цифровизации образовательной среды: анализ современного состояния // Человек и образование. 2022. № 2 (71). С. 17–29.
11. Грибкова О. В., Каргина Н. В., Полянская Е. Н. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в современном вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86–3. С. 87–90.
12. Павлова А. С., Миронова А. В. Социально-психологическая адаптация первоклассника к условиям школьной жизни // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–2. С. 385–388.
13. Мозговая Е. И., Дзгоев А. Х. Проблемы профилактики профессионального стресса и эмоционального выгорания у сотрудников МЧС // Научные результаты в социальной работе. 2024. № 2 (3). С. 56–63.
14. Long E. et al. Mental health disorders and adolescent peer relationships // Social Science & Medicine. 2020. № 253.
15. Tomé G. et al. Intervention in Schools promoting mental health and well-being: a systematic review // Global Journal of Community Psychology Practice. 2021. № 1 (12). Pp. 20–65.

**REFERENCES**

1. Dzhamaludinova, Z. G., Magomedova, A. N. and Ibragimova, R. YU. (2025). Features of psychological support for schoolchildren with disabilities in the context of implementing inclusive education programs. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 87–3, pp. 80–83. (In Russ.)
2. Taylor, R. D. et al. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, no. 4 (88), pp. 1156–1171.
3. Bochantseva, L. I. and Zav'yalova, A. N. (2020). Group training as a psychological means of correcting school anxiety in primary school children. *Problems of Modern Education*, no. 1, pp. 49–60. (In Russ.)
4. Margaretha, M. et al. (2023) School-based mental health promotion: A global policy review. *Frontiers in Psychiatry*, vol. 14,
5. Çakmak, Tolan Ö. (2023). A Group Counseling Practice for Improving Middle-School Students' Self-Esteem. *International e-Journal of Educational Studies*, no. 14 (7), pp. 426–435.
6. Eneogu, N. D., Ugwuanyi, C. K. and Ugwuanyi, C. S. (2023). Efficacy of cognitive behavioral therapy on academic stress among rural community secondary school economics students: A randomized controlled evaluation. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, no. 2 (42), pp. 245–262.
7. Sidneva, A. N. et al. (2024). Psychology and education in the XXI century: an analysis of the beliefs of Russian teachers regarding the use of modern psychological knowledge in practice. *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology,* no. 2 (14), pp. 365–384. (In Russ.)
8. Umnyashova, I. B. and Zaporozhskaya, D. E. (2016). Psychological counseling of adolescents in an educational organization. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, no. 3 (13), pp. 3–10. (In Russ.)
9. Vasil'eva, A. N. and Aleshina, T. S. (2022). Psychological and pedagogical support for children, parents, and teachers in the context of distance learning. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 77–3, pp. 10–12. (In Russ.)

10. Matrosova, YU. S. et al. (2022). Psychological and pedagogical support for students in the context of digitalization of the educational environment: analysis of the current state. *Man and Education*, no. 2 (71), pp. 17–29. (In Russ.)
11. Gribkova, O. V., Kargina, N. V. and Polyanskaya, E. N. (2025). Psychological and pedagogical support of the educational process in a modern university. *Problems of Modern Pedagogical Education,* no. 86–3, pp. 87–90. (In Russ.)
12. Pavlova, A. S. and Mironova, A. V. (2022). Social and psychological adaptation of a first-grader to the conditions of school life. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 75–2, pp. 385–388. (In Russ.)
13. Mozgovaya, E. I. and Dzgoev, A. KH. (2024). Problems of preventing professional stress and emotional burnout among employees of the Ministry of Emergency Situations. *Scientific Results in Social Work*, no. 2 (3), pp. 56–63. (In Russ.)
14. Long, E. et al. (2020). Mental health disorders and adolescent peer relationships. *Social Science & Medicine*, vol. 253,
15. Tomé, G. (2021). et al. Intervention in schools promoting mental health and well-being: a systematic review. *Global Journal of Community Psychology Practice*, no. 1 (12), pp. 20–65.

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:**

*Усик Дмитрий Андреевич* – ассистент кафедры психологии семьи и детства, Институт психологии Л.С. Выготского, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет», Москва

*Унатлоков Вячеслав Хаутиевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры кабардино-черкесского языка и литературы СГИ (Социально-гуманитарного института) Кабардино-Балкарского государственного университета им Х.М. Бербекова, Нальчик

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

*Dmitrii A. Usik* – Assistant of the Department of Family and Childhood Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Russian State University for the Humanities», Moscow

*Vyacheslav Kh. Unatlokov* – Candidate of philological sciences, Associate prof. of the Department of Kabardian-Circassian Language and Literature of the SGI (Social and Humanitarian Institute) «Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov», Nalchik

**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.**

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-167-174

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

*Никандрова А. В.* [1]✉, *Шерайзина Р. М.* [2], *Никандрова Ю. В.* [3]

[1,2] *Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Российская Федерация*
[3] *Школа № 36 им. Гавриила Романовича Державина, Великий Новгород, Российская Федерация*
[1]✉ *alexandranikandrova@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0003-2485-9864*
[2] *Roza.Sherayzina@novsu.ru, https://orcid.org/0000-0002-7358-0689*
[3] *frau.nikandrova2011@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0009-7117-2639*

*Статья поступила в редакцию 23.12.2025*
*Одобрена после рецензирования 02.01.2026*
*Принята к публикации 23.02.2026*

***Аннотация.*** В статье исследуется содержание понятия «коммуникативно-интерактивная компетенция» студентов – будущих педагогов и описывается его структура. Показана взаимосвязь коммуникативного и интерактивного аспектов профессионального взаимодействия. Определены компоненты коммуникативно-интерактивной компетенции: мотивационно-коммуникативный, интерактивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. В статье подробно описано диагностическое исследование, направленное на выявление исходного уровня сформированности данной компетенции у студентов педагогических направлений подготовки. Критериями диагностики выступили: мотивационно-коммуникативный (проявление интереса к взаимодействию и потребность применять коммуникативные умения), интерактивно-деятельностный (готовность к сотрудничеству и применению интерактивных способов взаимодействия), рефлексивно-оценочный (анализ и оценка коммуникативной ситуации. В выводах представлены результаты диагностической работы и обозначены педагогические условия, способствующие развитию данной компетенции в процессе профессиональной подготовки.

***Ключевые слова:*** коммуникативно-интерактивная компетенция, студенты – будущие педагоги, педагогические условия, профессиональная подготовка, профессиональная коммуникация, педагогическое взаимодействие.

***Для цитирования****:* Никандрова А. В., Шерайзина Р. М, Никандрова Ю. В. Педагогические условия развития коммуникативно-интерактивной компетенции студентов – будущих педагогов в современном вузе // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.167–174. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-167-174

© CC BY Никандрова А. В., Шерайзина Р. М, Никандрова Ю. В., 2026.

Original article

# PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE AND INTERACTIVE COMPETENCE OF STUDENTS - FUTURE TEACHERS IN MODERN UNIVERSITY

*A. Nikandrova [1] ✉, R. Sheraizina [2], Y. Nikandrova [3]*

[1,2] *Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russian Federation*

[3] *School No. 36 named after Gavriil Romanovich Derzhavin, Veliky Novgorod, Russian Federation*

[1] ✉ *alexandranikandrova@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0003-2485-9864*

[2] *Roza.Sherayzina@novsu.ru, https://orcid.org/0000-0002-7358-0689*

[3] *frau.nikandrova2011@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0009-7117-2639*

*The article was submitted on 23.12.2025*
*Approved after review on 02.01.2026*
*Accepted for publication on 23.02.2026*

***Abstract.*** The content of the concept of "communicative and interactive competence" of students – future teachers is investigated and its structure is described. The interrelation of the communicative and interactive aspects of professional interaction is shown. The components of communicative-interactive competence are defined: motivational-communicative, interactive-activity and reflexive-evaluative. The article describes in detail the diagnostic study aimed at identifying the initial level of formation of this competence among students of pedagogical training areas. The diagnostic criteria were: motivational-communicative (showing interest in interaction and the need to apply communicative skills), interactive-activity (willingness to cooperate and use interactive methods of interaction), reflexive-evaluative (analysis and assessment of the communicative situation. The conclusions present the results of diagnostic work and identify the pedagogical conditions conducive to the development of this competence in the process of professional training.

***Keywords:*** communicative and interactive competence, students – future teachers, pedagogical conditions, professional training, professional communication; pedagogical interaction.

***For citation:*** Nikandrova, A. V., Sheraizina, R. M. and Nikandrova, Y. V. (2026). Pedagogical conditions for development of communicative and interactive competence of students – future teachers in modern university. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 167–174 (In Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-167-174

## Введение

Развитие коммуникативной компетенции и способности к продуктивному взаимодействию в профессиональной среде относится к числу приоритетных направлений государственной образовательной политики. В подготовке будущих педагогов особое значение приобретает формирование готовности к сотрудничеству, ведению профессионального диалога и решению педагогических задач во взаимодействии с участниками образовательного процесса. Указанные требования отражены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, где подчёркивается необходимость владения компетенциями, обеспечивающими организацию продуктивного взаимодействия, включённость в совместную деятельность и умение осуществлять профессиональную коммуникацию [1].

[1] Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»

Данные нормативные положения усиливаются требованиями профессионального стандарта «Педагог», который подчёркивает значимость конструктивных способов общения, способности к построению диалога с обучающимися, родителями и коллегами, а также к созданию условий, способствующих развитию коммуникативных умений обучающихся [2].

В образовательной подготовке будущего педагога требуется развивать как речевое общение, так и интерактивные способы профессионального взаимодействия. В их сочетании проявляется коммуникативно-интерактивная компетенция студентов, выступающая важным результатом профессионального становления будущего специалиста.

При подготовке будущего педагога данные требования ориентируют образовательный процесс на формирование готовности к профессиональному взаимодействию, развитие навыков сотрудничества и рефлексии собственных коммуникативных действий. Совокупность данных характеристик образует основу формирования коммуникативно-интерактивной компетенции студентов – будущих педагогов, что позволяет рассматривать её как важный результат профессионального становления.

Актуальность исследования определяется противоречием между объективной необходимостью развития коммуникативно-интерактивной компетенции будущих педагогов и недостаточной теоретической и методической проработанностью педагогических условий, обеспечивающих результативность этого процесса в высшей школе.

Цель статьи состоит в выявлении совокупности педагогических условий, способствующих развитию коммуникативно-интерактивной компетенции студентов – будущих педагогов. Реализация указанной цели предполагает теоретическое и практическое осмысление педагогических условий, обеспечивающих результативность данного процесса в современном вузе.

## Исследование понятия «коммуникативно-интерактивная компетенция»

В рамках исследования необходимо уточнить содержание понятия «коммуникативно-интерактивная компетенция», поскольку оно занимает особое место в понимании сущности профессиональной подготовки будущего педагога и определяет специфику профессионального взаимодействия в образовательной среде. В научной литературе данное понятие трактуется преимущественно через объединение коммуникативного и интерактивного аспектов деятельности, что подчёркивает его комплексный характер [1].

Ряд исследователей фиксируют неразрывность коммуникации и интерактивности, рассматривая их как взаимосвязанные стороны совместной деятельности субъектов образовательного процесса. Так, О.В. Яковенко, анализируя коммуникативный процесс как основу совместной деятельности, отмечает, что взаимодействие между субъектами включает не только обмен информацией, но и «обмен действиями», планирование и координацию деятельности, что позволяет выделить интерактивную сторону коммуникации [2, с. 60]. Следовательно, интерактивность является деятельностным измерением коммуникации и неотделима от неё. Ю.В. Мельник определяет коммуникативно-интерактивную компетенцию в контексте инклюзивного образования, связывая её с обеспечением психологически и социально комфортной среды взаимодействия, способствующей раскрытию возможностей субъектов совместной деятельности [3]. В свою очередь, О.В. Суслова трактует понятие в межъязыковом и межкультурном контексте как совокупность знаний, навыков и способов действий, обеспечивающих эффективное речевое и неречевое

[2] Профстандарт: 01.001 Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) с изменениями от 05 августа 2016 г.

взаимодействие в соответствии со стратегиями и тактиками коммуникативного поведения [4, с. 146]. Н.А. Газова связывает коммуникативно-интерактивную компетенцию со способностью достигать взаимопонимания при обмене информацией и действиями в профессиональной среде, учитывая социальные, лингвистические и нормативные контексты совместной деятельности [5].

Определим коммуникативно-интерактивную компетенцию студентов – будущих педагогов как интегративное качество личности, выражающееся в способности осуществлять продуктивное речевое и неречевое взаимодействие в образовательной и профессиональной среде, организовывать совместную деятельность, согласовывать позиции участников и обеспечивать достижение общего результата [6].

Обобщение теоретических исследований позволило сформулировать три структурных компонента данной компетенции: мотивационно-коммуникативный (наличие у студента потребности вступать в профессиональное взаимодействие, использовать коммуникативные знания, умения и навыки в процессе сотрудничества и поддержания конструктивного общения); интерактивно-деятельностный (готовность и способность обучающегося применять средства вербального и невербального общения в различных ситуациях профессионального взаимодействия, проявлять инициативу, участвовать в совместной деятельности и адаптироваться к новым коммуникативным условиям); оценочно-рефлексивный (анализ и самооценка собственных коммуникативных действий и качеств, а также адекватное восприятие и оценка партнёра по взаимодействию).

Методологическая новизна заключается в уточнении содержания понятия путём объединения речевых, интерактивных и деятельностных компонентов, что позволяет учитывать специфику профессионального взаимодействия в образовательной среде.

Теоретический анализ понятия «коммуникативно-интерактивная компетенция» позволил уточнить содержательные основания исследуемого феномена и обосновать выделение педагогических условий как ключевого фактора развития коммуникативно-интерактивной компетенции.

В отечественной педагогической науке подчёркивается, что развитие коммуникативно-интерактивной компетенции невозможно вне специально организованных форм педагогического взаимодействия [7]. Так, В.Н. Раскалинос отмечает значимость организационно-педагогической поддержки и рефлексивной среды как факторов, обеспечивающих включённость субъектов в совместную деятельность и её осмысление [8].

Следовательно, теоретический анализ понятия «коммуникативно-интерактивная компетенция» обосновывает необходимость выделения педагогических условий как ключевого фактора её развития в образовательном процессе вуза. Это позволяет перейти к рассмотрению совокупности педагогических условий, обеспечивающих развитие коммуникативно-интерактивной компетенции студентов – будущих педагогов в современном вузе.

## Материалы и методы

Методологическую основу исследования составили коммуникативный и интерактивный подходы, в рамках которых профессиональная подготовка будущего педагога рассматривается как процесс образовательного взаимодействия и совместной деятельности. Данные подходы определяют необходимость анализа условий, способствующих развитию коммуникативно-интерактивной компетенции студентов в образовательной среде вуза. В научной литературе эти условия раскрываются через категорию «педагогические условия», трактуемую как совокупность обстоятельств образовательного процесса, оказывающих целенаправленное влияние на достижение поставленных целей [9, с. 102–103].

Теоретический анализ литературы и обобщение педагогического опыта позволили выделить три группы условий, наиболее значимых для развития комму-

никативно-интерактивной компетенции студентов – будущих педагогов: мотивационно-ценностные условия предполагают формирование у студентов устойчивой профессиональной мотивации к взаимодействию, осознание значимости коммуникативной деятельности в педагогической профессии и принятие ценностей сотрудничества и диалога как основы будущей профессиональной деятельности; организационно-педагогические условия обеспечивают включение студентов в активные формы совместной деятельности, моделирующие реальные педагогические ситуации, что способствует развитию умений сотрудничества, принятия решений и распределения ролей в образовательном процессе; рефлексивно-оценочные условия направлены на развитие способности студентов анализировать собственные коммуникативные действия, оценивать эффективность взаимодействия и корректировать профессиональное поведение в соответствии с поставленными педагогическими задачами [10].

Совокупность названных педагогических условий обеспечивает включение студентов в активные формы совместной деятельности, способствует развитию коммуникативных умений и формирует готовность к конструктивному педагогическому взаимодействию.

Для определения исходного уровня развития коммуникативно-интерактивной компетенции был проведён диагностический этап исследования. Исследование осуществлялось в 2024/2025 учебном году, в нём приняло участие 60 студентов – будущих педагогов: по 30 человек в экспериментальной и контрольной группах.

Поскольку в структуре коммуникативно-интерактивной компетенции выделяются мотивационно-коммуникативный, интерактивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, отбор диагностических методик был связан с необходимостью зафиксировать их проявления в образовательной деятельности студентов.

В качестве диагностического инструментария были выбраны адаптированные под исследование педагогические методики, позволяющие оценить уровень развития отдельных составляющих рассматриваемой нами компетенции.

Для диагностики выявления первоначального уровня развития коммуникативно-интерактивной компетенции использовались:

1. Методика выявления «Коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2), ориентированная на определение коммуникативных склонностей, интереса к взаимодействию, потребности в общении, а также элементов самооценки коммуникативной активности студентов.

2. Диагностика интерактивной направленности личности (автор – Н.Е. Щуркова, модификация Н.П. Фетискина), позволяющая выявить особенности взаимодействия обучающихся в процессе совместной деятельности, степень проявления инициативы, готовность к кооперации и распределению ролей в группе.

Использование указанных методик обусловлено их содержательным соответствием исследуемой проблеме и возможностью оценить уровень развития коммуникативно-интерактивной компетенции в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов.

## Результаты

Первая методика, использованная в исследовании, – «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-2), целью которой является выявление степени готовности студентов к общению и совместной деятельности. Данная методика соответствует мотивационно-коммуникативному и частично рефлексивно-оценочному показателям исследования, поскольку позволяет определить стремление обучающихся к взаимодействию, способность инициировать контакты и анализировать собственные коммуникативные реакции.

В ходе тестирования студентам предлагалось ответить на 40 вопросов, касающихся характера их взаимодействия с

окружающими, особенностей поведения в ситуации общения, стремлений к лидерству, способности отстаивать собственное мнение и принимать участие в коллективной деятельности. Ответы фиксировались в бинарной форме («да»/«нет»), что позволило рассчитать коэффициент выраженности коммуникативных и организаторских склонностей и распределить обучающихся по уровням.

Результаты диагностики КОС-2 показали, что значительная часть студентов продемонстрировала уровни «низкий» и «ниже среднего» при проявлении своих коммуникативных склонностей. В контрольной группе доля таких обучающихся составила 44%, в экспериментальной – 40 %. «Высокий» и «очень высокий» уровни способности к взаимодействию были отмечены у 27% участников из контрольной группы и 30% – из экспериментальной. Это указывает на то, что большинство обучающихся испытывают затруднения при включении в коммуникативное взаимодействие, недостаточно инициативны в общении и испытывают сложности в адаптации к новым коммуникативным ситуациям.

Вторая использованная методика – диагностика интерактивной направленности личности, отражающая интерактивно-деятельностный показатель исследования. Данная методика позволяет определить преобладающие стратегии взаимодействия обучающихся: ориентацию на личные интересы, на сотрудничество или маргинальное поведение в процессе общения.

Студентам предлагалось ответить на вопросы опросника, в котором фиксировались значимые для взаимодействия ценности, мотивы и предпочтения, определяющие их позицию в коллективной деятельности. Анализ результатов показал, что у большинства студентов обеих групп преобладала ориентация на личные интересы (55% в контрольной группе и 45% – в экспериментальной), что свидетельствует о недостаточной сформированности готовности к сотрудничеству и коллективному решению задач. Ориентация на взаимодействие была выявлена у 20% студентов контрольной группы и 35% – экспериментальной, что может рассматриваться как предпосылка интерактивной зрелости. Доля обучающихся с маргинальным типом ориентации составила 25% и 20% соответственно.

Таким образом, интерпретация результатов диагностического этапа позволяет заключить, что у большинства исследуемых студентов – будущих педагогов недостаточно сформированы компоненты коммуникативно-интерактивной компетенции, что проявляется в слабой внутренней мотивации к взаимодействию, ограниченности интерактивных стратегий и затруднениях при оценке коммуникативных ситуаций. Это подтверждает необходимость целенаправленной организации педагогических условий, обеспечивающих развитие данной компетенции в образовательном процессе современного вуза.

## Заключение

Проведённое исследование позволило уточнить понятие «коммуникативно-интерактивная компетенция», а также совокупность педагогических условий, обеспечивающих её развитие у будущих педагогов в современном вузе. Теоретический анализ подтвердил комплексный характер исследуемой компетенции и её структурную организацию, включающую мотивационно-коммуникативный, интерактивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Установлено, что развитие коммуникативно-интерактивной компетенции возможно только при целенаправленной организации образовательного взаимодействия и включении студентов в совместную деятельность, предполагающую анализ, координацию и рефлексию.

Диагностический этап исследования выявил недостаточную готовность большинства студентов к продуктивному взаимодействию и затруднения в проявлении исследуемых компонентов: слабую выраженность мотивации к участию в совместной деятельности, ограниченность интерактивных стратегий и трудности при оценке коммуникативных ситуаций. Эти результаты свидетельствуют о том, что тра-

диционная организация образовательного процесса не обеспечивает полноценного развития коммуникативно-интерактивной компетенции и требует целенаправленного педагогического сопровождения.

Эффективность процесса формирования компетенции определяется комплексным воздействием мотивационно-ценностных, организационно-педагогических и рефлексивно-оценочных условий. Их системное сочетание создаёт образовательную среду, способствующую формированию профессионально значимых коммуникативных умений и готовности студентов к конструктивному педагогическому взаимодействию.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности их использования при проектировании образовательных программ и моделей профессиональной подготовки студентов педагогических направлений. Учёт выявленных условий позволяет повысить эффективность подготовки будущих педагогов, усилить связь теории и практики, а также обеспечить развитие у обучающихся навыков сотрудничества, рефлексии и профессиональной коммуникации.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и внедрением диагностических инструментов оценки уровня сформированности коммуникативно-интерактивной компетенции, а также с уточнением состава педагогических условий с учётом современных трансформаций образовательного процесса в высшей школе.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Тиллаева Ш.М. Коммуникативно-интерактивный метод обучения // Молодой учёный. 2016. № 8 (112). С. 1045–1048.
2. Яковенко О.В. Интерактивные методы обучения как средство развития коммуникативной компетенции студентов // Вестник Международного института рынка. 2019. № 2. С. 60–64.
3. Суслова О.В., Никитина Е.Ю. Теоретические аспекты проблемы развития коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вузов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2007. № 4. С. 141–148.
4. Мельник Ю.В. Коммуникативно-интерактивные компетенции субъектов инклюзии как фактор развития инклюзивной психосоциальной среды в образовательной организации / IV МНПК «Непрерывное профессиональное образование лиц с особыми потребностями», 2021. С. 189–194.
5. Газова Н.А. Содержание и пути формирования коммуникативно-интерактивной компетенции – важной составляющей профессиональной компетентности специалиста-менеджера. Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. 2006. № 11. С. 68–73.
6. Никандрова А.В. Коммуникативно-интерактивная компетенция как предмет междисциплинарных исследований // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2024. № 1. С. 29–32.
7. Керимова С.Ш. Проблемные аспекты развития коммуникативной компетенции в средней школе при помощи интерактивных методов обучения иностранному языку // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2021. № 1(53). С. 228–233.
8. Раскалинос В.Н. Роль рефлексивной среды в формировании рефлексивной компетентности социальных педагогов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. Т. 2, № 4. С. 33–39.
9. Пашкова Е.Е. К проблеме педагогических условий в отечественной психолого-педагогической науке // Наука и образование сегодня. 2019. № 4(39). С. 102–105.
10. Ещеркина Л.В., Скачкова Е.А., Казаченок Ю.В. Реализация педагогических условий мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности обучающихся в условиях цифровизации образования // Управление в современных системах. 2024. № 2(42). С. 59–65.

## REFERENCES

1. Tillaeva, Sh.M. (2016). Communicative and interactive teaching method. *Young Scientist*, no. 8 (112), pp. 1045–1048. (In Russ.)
2. Yakovenko, O.V. (2019). Interactive teaching methods as a means of developing students' communicative competence. *Bulletin of the International Institute of the Market*, no. 2, pp. 60–64. (In Russ.)

3. Suslova, O.V. and Nikitina E.Yu. (2007). Theoretical aspects of the problem of the development of communicative and interactive competence of university students. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, no. 4, pp. 141–148. (In Russ.)
4. Melnik, Yu.V. (2021). Communicative and interactive competencies of subjects of inclusion as a factor in the development of an inclusive psychosocial environment in an educational organization. *IV MNPC* «Continuing professional education of persons with special needs», pp. 189–194. (In Russ.)
5. Gazova, N.A. (2006). The content and ways of forming communicative-interactive competence – an important component of professional competence of a specialist-manager. *Bulletin of N.A*. Nekrasov Kostroma State University, no. 11,pp. 68–73. (In Russ.)
6. Nikandrova, A.V. (2024). Communicative and interactive competence as a subject of interdisciplinary research. Education: Development resources. *Bulletin of LOIRO,* no. 1, pp. 29–32. (In Russ.)
7. Kerimova, S.S. (2021). Problematic aspects of the development of communicative competence in secondary school using interactive methods of teaching a foreign language. Skif. *Questions of Student Science*, no. 1(53), pp. 228–233. (In Russ.)
8. Raskalinos, V.N. (2016). Role of reflective environment in the formation of reflective competence of social teachers. Scientific Result. *Pedagogy and Psychology of Education*, vol. 2, no. 4, pp. 33–39. (In Russ.)
9. Pashkova, E.E. (2019). On the problem of pedagogical conditions in Russian psychological and pedagogical science. *Science and Education Today,* no. 4(39), pp. 102–105. (In Russ.)
10. Escherkina, L.V., Skachkova, E.A. and Kazachenok, Yu.V. (2024). Implementation of pedagogical conditions of motivational and value attitude to cognitive activity of students in the context of digitalization of education. *Management in Modern Systems*, no. 2(42), pp. 59–65. (In Russ.)

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:**

*Никандрова Александра Валерьевна* – аспирант, ассистент кафедры начального дошкольного образования и социального управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

*Шерайзина Роза Моисеевна* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального дошкольного образования и социального управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

*Никандрова Юлия Васильевна* – учитель начальных классов, муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа № 36» им. Гавриила Романовича Державина, Великий Новгород

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

*Alexandra V. Nikandrova* – Postgraduate student, Assistant of the Department of Primary Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

*Roza M. Sherayzina* – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Primary Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

*Yulia V. Nikandrova* – Primary school teacher at Gavriil Romanovich Derzhavin School No. 36, Veliky Novgorod

**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 373
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-175-183

# ПРОЦЕССНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ МУЛЬТИСРЕДОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Елистратова К. А.*

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Российская Федерация*
*xenos88@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-4955-2784*

*Статья поступила в редакцию 05.01.2026*
*Одобрена после рецензирования 11.01.2026*
*Принята к публикации 12.02.2026*

***Аннотация.*** В настоящей статье рассматривается проблематика проектирования и применения процессно-ориентированной модели мультисредового образования в современной школе. Представлено методологическое видение модели как инструмента, который позволяет формировать наглядное представление, изучать, анализировать педагогические явления, процессы управления. Применение процессно-ориентированной модели мультисредового образования в современной школе аргументируется с позиций применения аналогичных моделей в бизнесе и сфере производства, комбинаторики взаимодействия и пересечения различных пространств и сред, управления на основе стохастической теории управления, случайных процессов. В логике методологии бизнес-процессов рассматриваются две группы подпроцессов, содержательно и функционально входящих в образовательный процесс (рабочие подпроцессы; событийные подпроцессы). Даётся сущностная трактовка явления событийности в сфере образования и воспитания. Отдельно в статье в рамках модели мультисредового образования в современной школе освещаются механизмы согласования сети процессов и подпроцессов, а также механизмы обеспечения устойчивого функционирования кросс-многомерного образовательного процесса в условиях применения различных пространств и сред.

***Ключевые слова:*** мультисредовое образование, процессно-ориентированная модель мультисредового образования, кросс-многомерное образовательное пространство школы, кросс-многомерная организация образовательного процесса, мультисредовый урок, рабочие и событийные подпроцессы.

***Для цитирования****:* Елистратова К. А. Процессно-ориентированная модель мультисредового образования в современной школе // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.175–183. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-175-183

Original article

# PROCESS-ORIENTED MODEL OF MULTI-ENVIRONMENT EDUCATION IN MODERN SCHOOL

*K. Elistratova*

*St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, St. Petersburg, Russian Federation*
*xenos88@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-4955-2784*

© CC BY Елистратова К. А., 2026.

*The article was submitted on 05.01.2026*
*Approved after review on 11.01.2026*
*Accepted for publication on 12.02.2026*

***Abstract.*** The article examines the problems of designing and applying a process-oriented model of multi-media education in a modern school. The methodological vision of the model is presented as a tool that allows forming a visual representation, studying, analyzing pedagogical phenomena, management processes. The application of the process-oriented model of multi-environment education in modern schools is argued from the standpoint of the application of similar models in business and production, the combinatorics of interaction and intersection of various spaces and environments, management based on stochastic management theory, random processes. In the logic of business process methodology, two groups of subprocesses are considered, meaningfully and functionally included in the educational process (work subprocesses; event subprocesses). An essential interpretation of the phenomenon of eventfulness in the field of education and upbringing is given. Separately, within the framework of the multi-environment education model in a modern school, the article highlights the mechanisms for coordinating a network of processes and subprocesses, as well as mechanisms for ensuring the sustainable functioning of a cross-multidimensional educational process in different spaces and environments.

***Keywords:*** multi-environment education, process-oriented model of multi-environment education, school cross-multidimensional educational space, cross-multidimensional organization of educational process, multi-environment lesson, work and event subprocesses.

***For citation:*** Elistratova, K. A. (2026). Process-oriented model of multi-environment education in modern school. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 177–185 (In Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-177-185

## Введение

Система образования в Российской Федерации находится на пороге стратегически значимых, обусловленных социокультурным и экономическим контекстом изменений. Общий лейтмотив заявленных в проекте Стратегии развития образования в Российской Федерации до 2036 года и на перспективу до 2040 года [1] целей, преобразований и стратегических ориентиров сводится к построению в России суверенной, конкурентоспособной системы образования, образовательного общества, цифровой трансформации образования, формированию в системе образования знаний, навыков и компетенций XXI века, обеспечению технологического лидерства, качества человеческого капитала, сохранение цивилизационной уникальности.[1]

В логике таких целей, установок, приоритетов существенно меняется уклад школьного образовательного процесса, состав реализуемых в его рамках управленческих и образовательных технологий. Образовательный процесс в связи с этим становится более сложным по своему конструктивному построению и содержательному наполнению, вариативным и насыщенным различными инновациями.

Начиная с 2019 года, на концептуальном уровне нами заявлено и разрабатывается такое направление, как кросс-многомерная организация образовательного процесса в современной школе. В его основу положены идеи использования в образовательно-воспитательных и развивающих целях множества пространств и сред, их пересечения и активного взаимодействия с выходом на получение соответствующих мультисредовых эффектов [1; 2].

Полагаем, что мультисредовость, кросс-многомерная организация образовательного процесса в полной мере

[1] Проект Стратегии развития образования в Российской Федерации до 2036 года и на перспективу до 2040 года. URL: https://edu.gov.ru/press/10275/strategiya-razvitiya-obrazovaniya-do-2036-goda-stala-glavnoy-temoy-na-vserossiyskom-pedagogicheskom-sezde-v-moskve/ (дата обращения: 27.12.2005)

отвечают заявленным приоритетам государственной образовательной политики, поскольку ориентирует современную школу на учёт разнообразных возможностей социокультурной сферы, субъектов бизнеса; открывает для неё новое «окно возможностей» в плане не только ресурсов, но и социокультурного позиционирования; предполагает построение и использование потенциала цифровой образовательной среды, системное внедрение инноваций, эффективных управленческих и образовательных технологий.

Выбор нами проблематики настоящей статьи в виде разработки процессно-ориентированной модели мультисредового образования в современной школе обусловлен тем, что такая модель, относясь к классу сложных моделей, во-первых, позволяет описывать сложный процесс, детерминированный множеством социальных, психолого-педагогических, управленческо-организационных, финансово-экономических факторов, а во-вторых, включает в себя ряд частных моделей, отражающих отдельные частные, но достаточно важные процессы, объекты (модель мультисредового урока; модель профессиональной деятельности и развития учителя в кросс-многомерной школьной среде; модель формирования сквозных компетенций обучающихся в кросс-многомерном образовательном пространстве).

## Материалы и методы

В основу исследования положены материалы по проблематике проектирования и применения процессно-ориентированной модели мультисредового образования в современной школе, анализу состава, содержания и взаимосвязи системы процессов обучения, воспитания и развития обучающихся в контексте сочетания и взаимодействия различных пространств и сред. В целях получения представляемых в статье данных, обобщающих выводов использовались методы теоретического исследования (фокусировка внимания на отдельные аспекты функциональной составляющей процессно-ориентированной модели мультисредового образования в современной школе), принцип системности в ходе изучения сложных объектов (кросс-многомерный образовательный процесс, мультисредовый урок) в логике стохастических состояний. В отношении эмпирического уровня познания в процессе исследования были задействованы методы опроса, наблюдения, сравнения, накопления и отбора значимых фактов, выявления связей между ними.

## Модели и моделирование в сфере образования

В сфере управления школой, образовательными системами различного уровня моделирование является тем инструментом, который позволяет формировать наглядное представление, изучать, анализировать педагогические явления, процессы управления.

По мнению Б.Я. Советова и С.А. Яковлева, «модель является представлением объекта или явления в некоторой форме, отличной от формы реального существования, которая помогает в понимании, объяснении или совершенствовании объекта» [3, с. 34].

В аспектах изучения проблематики проектирования и применения процессно-ориентированной модели мультисредового образования в современной школе существенное значение имеет позиция, согласно которой моделирование есть «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения» [4, с. 211].

С точки зрения методологических позиций рассматриваемой в настоящей статье проблемы важно также говорить о трёх функциях моделирования в педагогических исследованиях – дескриптивной, прогностической и нормативной. По мнению А.Н. Дахина, дескриптивная функция позволяет формулировать упрощённое представление о наблюдаемых явлениях и процессах, что становится доступным благодаря абстрагированию [5]. «Прогностическая функция моделирования отражает его возможность пред-

сказывать будущие свойства и состояния моделируемых систем, то есть узнать «что будет?» Нормативная функция моделирования позволяет ответить на вопрос «как должно быть?» и не только описать существующую систему, но и построить её нормативный образ – желательный с точки зрения субъекта, интересы и предпочтения которого отражены используемыми критериями» [6, с. 35].

### Процессно-ориентированная модель мультисредового образования в современной школе

Говоря о процессно-ориентированной модели мультисредового образования в современной школе, необходимо учитывать то, что управление образовательным процессом в школе, в котором используются комбинации взаимодействия и пересечения различных пространств и сред, с полным основанием можно отнести к управлению на основе стохастической теории управления [7], когда используются элементы теории вероятности, теории систем массового обслуживания, марковские случайные процессы (А.А. Марков, А.М. Ляпунов, П.Л. Чебышев), графа и вероятности состояний, сетевое планирование и управление [8; 9].

В частности, элементы сетевого планирования и управления проявляются тогда, когда в рамках кросс-многомерной организации образовательного процесса задействуется событийное пространство. Использование множества событий (культурных, волонтёрских, экскурсионно-познавательных) предполагает их организационно-управленческое оформление с точки зрения учёта непосредственно предшествующих конкретному событию работ; проработки этапов события (начальных или исходных, конечных или завершающих, промежуточных, предшествующих или последующих). События на сетевом графике (графе) изображаются кружками (вершинами графа), а работы – стрелками (ориентированными дугами), показывающими связь между работами. Эффективным инструментом может выступать использование линейного графика Ганта, позволяющего планировать и отслеживать во времени различные виды параллельно выполняемых работ, их начало, окончание, продолжительность [7, с. 44-45].

Процессно-ориентированные модели, подходы в последние годы нашли широкое применение не только в сфере бизнеса, производства, но и в других сферах, когда необходимо управлять комплексом сложных процессов, обеспечивать их качество на всех этапах реализации, создавать ценность для потребителя, гарантировать определённый уровень качества конечных результатов [10; 11; 12; 13].

Процессно-ориентированная модель мультисредового образования в современной школе определяет функционирование образовательного процесса как сложной организмической системы, включает целый ряд подпроцессов и процедур, механизмов их согласования, а также обеспечения устойчивого функционирования в условиях применения различных пространств и сред.

### Типы и содержание подпроцессов школы

Все подпроцессы, содержательно и функционально входящие в образовательный процесс, можно разделить на две большие группы:

1) рабочие подпроцессы, преобразующие входные характеристики в выходные, направленные на достижение определённого педагогического результата, социального эффекта;

2) событийные подпроцессы, не имеющие входящих и исходящих потоков управления.

Подпроцессы первого типа представлены собственно учебным процессом по реализации основных образовательных программ, воспитательным процессом, учебным процессом в системе внеурочной деятельности, дополнительного образования, подпроцессами профориентационной работы, работы с детьми с особыми образовательными потребностями. У данных подпроцессов имеется определённая

цикличность (как правило, определяемая учебными периодами) и алгоритмичность. Их основное предназначение состоит в том, чтобы преобразовать с использованием различных ресурсов (материально-технических, кадровых, информационно-методических) входные характеристики обучающихся в виде наличного уровня и объёма знаний, ценностных представлений и личностного опыта в системные интегрированные образования более высокого уровня, являющиеся итоговыми или промежуточными для того или иного этапа образовательного процесса.

Подпроцесс представляет собой действие, заключающее в себе другие действия, события и потоки операций. Графически подпроцесс изображается в качестве элемента потока операций процесса.

Разработка моделей бизнес-процессов с использованием подпроцессов основана на применении метода декомпозиции, предполагающего некую разбивку одной большой задачи на серию небольших подзадач. К применению метода декомпозиции прибегают тогда, когда разрабатываемая модель бизнес-процесса является чрезмерно сложной, или когда бизнес-процесс включает ряд действий, которые потом в той же последовательности могут повторяться в других бизнес-процессах.

Подпроцесс как объект анализа, оценки, управления, обладает неким набором атрибутов. Среди таких атрибутов: графическая модель, матрица ответственности, метрики и показатели, формы, сценарии, версии и регламент.

Важно отметить, что подпроцессы имеют свою специфику, связанную со способами управления контекстом, а, значит, и с механизмом обмена данными. В силу этого принято различать внешние и внутренние подпроцессы.

Внешний подпроцесс – бизнес-процесс, выполняющийся в собственном контексте. Обмен данными с родительским процессом в таком подпроцессе строится через входные и выходные атрибуты процесса, сценарии, а также с использованием операций: отправка сообщения и ожидание сообщения. Внешний подпроцесс может быть запущен в системе в качестве самостоятельного процесса.

Внутренний подпроцесс – бизнес-процесс, выполняющийся в контексте родительского процесса. Такой подпроцесс напрямую связан с контекстом родительского процесса, и потому ему не требуются специализированные механизмы обмена данными. Несмотря на то, что внутренний подпроцесс выполняется в рамках родительского процесса, он может обладать собственными контекстными переменными, существующими только в рамках этого подпроцесса. Внутренний подпроцесс может быть запущен в системе только в рамках своего родительского процесса [14].

Таким образом, в отношении и воспитательной работы, и внеурочной деятельности, и профориентации можно утверждать, что все они являются внутренними подпроцессами, реализуемыми в рамках образовательного процесса как родительского процесса.

Подпроцессы *второго типа* (событийные) связаны и запускаются вследствие начала функционирования подпроцессов первого типа, называемых в данном случае родительскими процессами.

Особенностью событийных подпроцессов является то, что они могут выполняться один раз или многократно, или вообще могут не осуществляться. Событийный подпроцесс возникает вследствие некоего стартового события (сообщение, ошибка, эскалация, сигнал, др.) и не имеет входящих и исходящих потоков операций. В этом состоит его основное отличие от обычного подпроцесса, начало которому даёт поток операций родительского процесса.

Событийные подпроцессы представляют особый интерес применительно к кросс-многомерному образовательному процессу, особенно к таким его элементам, как мультисредовый урок, образовательное событие.

То или иное событие, инициируемое учителем на уроке, включаемое в его процесс, в существенной мере влияет на ход

и результаты такого урока. Сами события (так называемые промежуточные события) могут порождать, обусловливать целую цепочку событий того или иного рода (учебно-познавательных, культурно-воспитательных), ценностно окрашивающих и усиливающих учебно-воспитательный процесс.

Событийные процессы, содержательно наполняющие событийное пространство, достаточно эффективно могут сочетаться с этнокультурными, социокультурными процессами, процессами учебной, учебно-исследовательской деятельности с применением географической, предметно-пространственной, архитектурной сред [15]. Современные исследователи выдвигают идею событийного образования как эффективной инновации, позволяющей получать целый комплекс педагогических результатов и социальных эффектов, особенно в части личностных и метапредметных результатов. Е. Куркин отмечает, что «процесс образования и развития ребёнка – это цепочка событий разного масштаба и значения» [16, с. 26].

Б.Д. Эльконину принадлежат высказывания, характеризующие событие как фундаментальный подход, как базу педагогического исследования: «Акт развития и события синонимы», «событие – особая переходная форма жизни <…>. Событие – это такой переход от наличного к иному, который есть вместе с тем и взаимопереход идеи и реалии. Одновременность двух указанных переходов составляет ядерную структуру – единицу событийности» [17, с. 41].

### Механизмы согласования сети процессов и подпроцессов модели мультисредового образования в современной школе

Наличие в модели мультисредового образования в современной школе сети процессов и подпроцессов требует разработки механизмов их согласования, обеспечения устойчивого функционирования кросс-многомерного образовательного процесса в условиях применения различных пространств и сред.

В самом общем виде здесь под механизмом будем понимать систему, устройство, определяющие порядок какого-нибудь вида деятельности, процесса (например, механизм реализации закона, механизм делегирования полномочий и т.п.). Данное понятие носит переносный смысл, поскольку изначально предназначено и используется в технических системах.

В отношении согласования сети процессов и подпроцессов, объединяемых в рамках кросс-многомерного образовательного процесса в школе, можно полагать, что механизм будет включать следующее:

- локальные нормативные акты, регламентирующие организацию образовательной деятельности по реализации основных и дополнительных образовательных программ. Особое место среди данных локальных нормативных актов должны занимать те из них, которые закрепляют особенности применения отдельных педагогических технологий, технологий оценки, проектирования, экспертизы (правила, положения, регламенты). Отдельно следует сказать о роли и значении стандартов (в том числе внутренних), формализованных организационно-распорядительных документов, документов планирования, учёта и отчётности, самоанализа (шаблоны приказов; таблицы, контрольные и экспертные карты, листы самоанализа, чек-листы и т.п.), включая документы, существующие и применяемые в цифровом формате. В качестве внутренних стандартов могут разрабатываться и применяться, например, стандарты проектирования, анализа и оценки мультисредового урока, вербальных и невербальных технологий обучения;
- установленное определённым порядком распределение полномочий и ответственности должностных лиц, структурных подразделений, органов государственно-общественного управления, партнёрских структур при использовании сетевой формы реализации образовательных программ (может быть реализован вариант формализованного представления

ответственности полномочий в виде матрицы компетенций);

• графические схемы с поэлементным описанием декомпозированных процессов, с отражением пространственно-временного их размещения, показывающие последовательность и соподчинённость, временную продолжительность и цикличность отдельных процессов и подпроцессов, взаимосвязь входных и выходных характеристик.

• Что же касается механизмов обеспечения устойчивого функционирования кросс-многомерного образовательного процесса в условиях применения различных пространств и сред, то речь, в первую очередь, идёт об обеспечении его качества, пригодности к выполнению установленных и предполагаемых потребностей обучающихся, их родителей (законных представителей).

• В этом отношении механизм может выстраиваться в логике международного и национального (аутентичного международному) стандарта качества ИСО серии 9001, когда в такой механизм включают документированные процедуры [2]:

– управления документацией (основная образовательного программа того или иного уровня общего образования; рабочие программы учебных предметов, курсов, моделей; технологическая карта урока; др.);

– управления записями (фиксация успеваемости в электронном журнале; результатов посещения уроков в рамках административного контроля качества; др.);

– осуществления корректирующих и предупреждающих воздействий, управления несоответствиями в целях профилактики учебной неуспешности, обеспечения выполнения требований законодательства, гарантий качества образования, недопущения сбоев в ходе образовательного процесса и устранения таких сбоев в случае их возникновения (невыполнение учебного плана; неусвоение на минимально необходимом уровне учебного материала большей частью обучающихся). Значительную роль в осуществлении корректирующих и предупреждающих воздействий в отношении кросс-многомерного образовательного процесса играет применение статистических методов контроля качества, основанных на числовых и нечисловых методах (например, причинно-следственная диаграмма; контрольная карта; диаграмма Парето; диаграмма рассеивания) [18].

## Заключение

Завершая описание функциональной составляющей процессно-ориентированной модели мультисредового образования в современной школе, следует подчеркнуть особую значимость этой функциональной составляющей; на её основе непосредственно происходит реализация концепции многомерности, создаётся синергия влияния потенциалов отдельных пространств и сред.

В рамках функциональной составляющей школьной процессно-ориентированной модели мультисредового образования аккумулируются усилия участников образовательного процесса, осуществляется наполнение его инновационными компонентами, расширение и выход за рамки школы как организационной структуры.

Необходимость разработки и применения процессно-ориентированной модели мультисредового образования в современной школе является производной от усложнения образовательного, использования в его рамках комбинаций взаимодействия и пересечения различных пространств и сред, проявления действия фактора стохастичности.

Процессно-ориентированная модель мультисредового образования ориентируется, выстраивается в логике двух групп подпроцессов: рабочих подпроцессов, преобразующих входные характеристики в выходные и направленных на достижение определённого педагогического результата, социального эффекта; событийных подпроцессов. Явление событийности,

[2] ГОСТ Р ИСО 9001-2015 Системы менеджмента качества. Требования. URL: https://golnk.ru/egWq8 (дата обращения – 05.01.2026).

событийные подпроцессы представляют особый интерес в аспектах кросс-многомерной организации образовательного процесса.

Наличие в модели мультисредового образования в современной школе сети процессов и подпроцессов требует разработки механизмов их согласования, обеспечивающих устойчивое функционирование кросс-многомерного образовательного процесса. Наиболее эффективными из таких механизмов выступают: регламентация, нормирование и стандартизация образовательной деятельности; использование сетевой формы реализации образовательных программ с установлением распределения полномочий и ответственности участников коллабораций, партнёрских структур; использование подходов и инструментов из сферы менеджмента качества.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ


1. Елистратова К.А., Панасюк В.П. Кросс-многомерная концепция и потенциал развития современного школьного образования. СПб.: Международная академия наук экологии и безопасности жизнедеятельности, 2019. 86 с.
2. Елистратова К.А., Панасюк В.П. Кросс–многомерные пространства и среды как факторы инновационного обновления образовательной деятельности // Человек и образование. 2020. № 1. С. 30–38.
3. Советов Б.Я., Яковлев С.А. Моделирование систем: учебник. М.: Юрайт, 2016. 343 с.
4. Краевский В.В. Общие основы педагогики. Учебник для студентов педагогических вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.
5. Дахин А.Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. 2010. Т. 2. № 1. С. 11–20.
6. Делимова Ю.О. Моделирование в педагогике и дидактике // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. № 3 (19). С. 33–38.
7. Курлов В.Ф., Курлов А.В., Арефьев А.В., Гулиев Р.Б. Оптимальное управление стохастическими системами: учебное пособие. СПб.: Университет при МПА ЕврАзЭС, 2022. 107 с.
8. Галажинская О.Н., Моисеева С.П. Теория случайных процессов. Ч. 2: Марковские процессы: учеб. пособие. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. 126 с.
9. Катышев Д.А. Разработка прототипа системы на основе марковских представлений для поддержки учебного процесса в начальной школе // Моделирование и анализ данных. 2025. Том 15. № 2. С. 177–191.
10. Галиева Р.Д. Процессно-ориентированная модель как способ оптимизации системы взаимодействия системы высшего профессионального образования и рынка труда // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 27. С. 174–178.
11. Новиков Р.В., Сихимбаева Д.Р. Процессно-ориентированный подход в управлении отечественными предприятиями на базе моделирования бизнес-процессов // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 2. URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18407 (дата обращения: 05.01.2026).
12. Андреева Т.В., Видищева Р.С. Процессно-ориентированный подход к управлению ценностной цепочкой продукта пищевой промышленности в регионе // Экономика, предпринимательство и право. 2020. Том 10. № 11. С. 2651–2664.
13. Шарова А.А. Применение процессно-ориентированного подхода и системы сбалансированных показателей для реализации комплексной системы риск-менеджмента на предприятии // Экономика в промышленности. 2011. № 2. С. 67–73.
14. Платформа ELMA BMP. URL: https://www.elma-bpm.ru/KB/help/Platform/content/Designer_Subprocesses_index.html (дата обращения 05.01.2026).
15. Вампилова Л.Б., Буряк Ж.А., Смекалова Т.Н. Событийные процессы этно-археологической истории Крымского полуострова // Псковский регионологический журнал. 2023. Том 19. № 3. С. 75–89.
16. Куркин Е. Событийное образование – технология будущего // Образовательная политика. 2016. № 1 (71). С. 24–33.
17. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2001.
18. Мамонтова М.Ю. Статистические методы оценки и управления качеством образования: методические рекомендации. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2019. 68 с.

## REFERENCES


1. Elistratova, K.A. and Panasyuk, V.P. (2019). *Cross-multidimensional concept and development potential of modern school education*. St. Petersburg: International Academy of Environmental Sciences and Life Safety. (In Russ.)
2. Elistratova, K.A. and Panasyuk, V.P. (2020). Cross–multidimensional spaces and environments as factors of innovative renewal of educational activity. *Man and Education*, no. 1, pp. 30–38. (In Russ.)
3. Sovetov, B.Ya., Yakovlev, S.A. (2016). *Modeling of systems: textbook*. M.: Yurayt. (In Russ.)
4. Kraevsky, V.V. (2003) *General fundamentals of pedagogy. Textbook for students of pedagogical universities.* Moscow: Publishing Center "Academy". (In Russ.)
5. Dakhin, A.N. (2010). Modeling in pedagogy. *Ideas and Ideals,* vol. 2, no. 1, pp. 11–20. (In Russ
6. Delimova, Yu.O. (2013). Modeling in pedagogy and didactics. *Bulletin of Shadrinsky State Pedagogical Institute*, no. 3 (19), pp. 33–38. (In Russ.)
7. Kurlov, V.F., Kurlov, A.V., Arefyev, A.V. and Guliyev R.B. (2022). *Optimal control of stochastic systems*: textbook. SPb.: IPA EurAsEC University. (In Russ.)
8. Galazhinskaya, O.N. and Moiseeva, S.P. (2016). *Theory of random processes. Part 2: Markov processes: textbook*.Tomsk: Publishing House of Tomsk State University. (In Russ.)
9. Katyshev, D.A. (2025). Development of a prototype system based on Markov representations to support the educational process in primary school. *Modeling and Data Analysis,* vol. 15, no. 2, pp. 177–191. (In Russ.)
10. Galieva, R.D. (2014). Process-oriented model as a way to optimize the system of interaction between the higher professional education system and the labor market. *Problems and Prospects of Education Development in Russia*, no. 27, pp. 174–178. (In Russ.)
11. Novikov, R.V. and Sikhimbayeva, D.R. (2018). A process-oriented approach in the management of domestic enterprises based on business process modeling. *International Student Scientific Bulletin,* no. 2. Available at: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18407 (Accessed: 05 January 2026). (In Russ.)
12. Andreeva T.V. and Vidishcheva R.S. (2020). Process-oriented approach to managing the value chain of food products in the region. *Economics, Entrepreneurship and Law,* vol. 10, no.11, pp. 2651–2664. (In Russ.)
13. Sharova, A.A. (2011). Application of a process-oriented approach and a system of balanced indicators for the implementation of an integrated risk management system in an enterprise. *Economics in Industry,* no. 2, pp. 67–73. (In Russ.)
14. *ELMA BPM Platform.* Available at: https://www.elma-bpm.ru/KB/help/Platform/content/Designer_Subprocesses_index.html (Accessed: 05 January 2026).
15. Vampilova, L.B. and Buryak, Zh.A., Smekalova T.N. (2023). Event processes of the ethno-archaeological history of the Crimean Peninsula. *Pskov Regionological Journal*, vol. 19, no. 3, pp. 75–89. (In Russ.)
16. Kurkin, E. (2016). Event education – technology of the future. *Educational Policy,* no. 1 (71), pp. 24–33. (In Russ.)
17. Elkonin, B.D. (2001). *Psychology of development*. Moscow: Academia (In Russ.)
18. Mamontova, M.Y. (2019). *Statistical methods of assessment and quality management of education: methodological recommendations.* Yekaterinburg: GAOU DPO SO "IRO". (In Russ.)


## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

*Елистратова Ксения Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-педагогических измерений ГБУ Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского, Санкт-Петербург

## INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

*Ksenia A. Elistratova* – Candidate of philological sciences, Associate Prof. of the Department of Social and Pedagogical Measurements, State Budgetary Institution St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, St. Petersburg

Научная статья
УДК 796/799
DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-184-195

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИТНЕС-ТРЕКЕРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

*Шмыгельский И. А.* [1], *Половикова А. Р.* [2]✉, *Черепанова И. А.* [3], *Гапотченко С. А.* [4]

[1–4] *Гатчинский государственный университет, Гатчина, Российская Федерация*
[1] *9045558717@mail.ru, https://orcid.org/0009-0002-2278-2114*
[2] ✉ *aleksandra.2509.tolovikova@gmail.com, https://orcid.org/0009-0006-0516-6888*
[3] *cherepirishka@gmail.com, https://orcid.org/0009-0006-2428-5065*
[4] *ahwvxudb.615@gmail.com, https://orcid.org/0009-0006-0516-6888*

*Статья поступила в редакцию 29.12.2025*
*Одобрена после рецензирования 12.01.2026*
*Принята к публикации 16.02.2026*

***Аннотация.*** В статье рассматриваются актуальные вопросы интеграции цифровых технологий в образовательный процесс по физической культуре, в частности использование фитнес-трекеров как инструмента мониторинга и мотивации. Анализируются теоретические основы дистанционного обучения, функциональные возможности современных носимых устройств и проблемы их внедрения в педагогическую практику. На основе аналитической оценки опыта образовательных учреждений разработана методика мониторинга физической активности студентов с использованием фитнес-трекеров, предусматривающая индивидуальную настройку, сбор и анализ биометрических данных. Практическая часть исследования включает организацию учебного процесса со смешанным форматом обучения, анализ эффективности применения устройств и разработку рекомендаций для преподавателей. Доказано, что использование фитнес-трекеров способствует повышению уровня физической активности, внутренней мотивации и общей успеваемости студентов, а также формированию навыков самоконтроля и устойчивого интереса к здоровому образу жизни. В заключении обозначены перспективы развития цифровых технологий в сфере физического воспитания, связанные с применением искусственного интеллекта, технологий VR/AR, облачных платформ и систем больших данных, обеспечивающих персонализированный подход и повышение эффективности образовательного процесса.

***Ключевые слова:*** фитнес-трекеры, физическая культура, цифровые технологии, мониторинг активности, мотивация студентов, дистанционное обучение, образовательный процесс.

***Для цитирования****:* Шмыгельский И. А., Половикова А. Р., Черепанова И. А., Гапотченко С. А. Использование фитнес-трекеров в образовательном процессе по физической культуре // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.184–195. https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-184-195

Original article

# USE OF FITNESS TRACKERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION

*I. Shmygelsky* [1], *A. Tolovikova* [2]✉, *I. Cherepanova* [3], *S. Gapotchenko* [4]

© CC BY Шмыгельский И. А., Половикова А. Р., Черепанова И. А., Гапотченко С. А., 2026.

[1–4] *Gatchina State University, Gatchina, Russian Federation*
[1] *9045558717@mail.ru, https://orcid.org/0009-0002-2278-2114*
[2] ✉ *aleksandra.2509.tolovikova@gmail.com, https://orcid.org/0009-0006-0516-6888*
[3] *cherepirishka@gmail.com, https://orcid.org/0009-0006-2428-5065*
[4] *ahwvxudb.615@gmail.com, https://orcid.org/0009-0006-0516-6888*

*The article was submitted on 29.12.2025*
*Approved after review on 12.01.2026*
*Accepted for publication on 16.02.2026*

***Abstract.*** This article examines current issues related to the integration of digital technologies into physical education education, particularly the use of fitness trackers as a monitoring and motivation tool. It analyzes the theoretical foundations of distance learning, the functionality of modern wearable devices, and the challenges of their implementation in teaching. Based on an analytical assessment of educational institutions' experiences, a methodology for monitoring student physical activity using fitness trackers has been developed, including individual configuration, collection, and analysis of biometric data. The practical part of the study includes organizing the educational process with a blended learning format, analyzing the effectiveness of the devices, and developing recommendations for teachers. It has been proven that the use of fitness trackers contributes to an increase in physical activity levels, intrinsic motivation, and overall academic performance of students, as well as the development of self-monitoring skills and a sustained interest in a healthy lifestyle. The conclusion outlines the prospects for the development of digital technologies in the field of physical education, associated with the use of artificial intelligence, VR/AR technologies, cloud platforms, and big data systems, which ensure a personalized approach and enhance the effectiveness of the educational process.

***Keywords:*** fitness trackers, physical education, digital technologies, activity monitoring, student motivation, distance learning, educational process.

***For citation:*** Shmygelsky, I. A., Tolovikova, A. R., Cherepanova, I. A. and Gapotchenko, S. A. (2026). Use of fitness trackers in the educational process of physical education. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 184–195 (in Russ.). https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-184-195

## Введение

Современное образование сталкивается с вызовами, которые связаны с необходимостью адаптации учебных процессов к цифровой среде, что особенно ощущается в сфере физической культуры и спорта. Современные тенденции цифровизации образования оказывают значительное влияние на систему физического воспитания [1]. Особое внимание уделяется применению цифровых технологий, направленных на повышение эффективности учебного процесса и мотивации студентов к регулярным занятиям физической культурой.

В условиях, когда дистанционное обучение стало неотъемлемой частью образовательного процесса, возникают трудности с мотивацией студентов и с объективным контролем их физической активности. В этой связи фитнес-трекеры как носимые устройства для мониторинга здоровья и движения приобретают достаточно важное значение для повышения качества образовательного процесса и вовлечённости учащихся. Фитнес-трекеры как инструмент контроля и саморегуляции становятся неотъемлемой частью образовательной среды.

Актуальность работы обусловлена тем, что традиционные методы преподавания физической культуры часто не обеспечивают достаточного контроля за уровнем активности студентов, особенно при удалённом формате занятий. Фитнес-трекеры предоставляют возможность получения точных и оперативных данных о таких показателях, как: физическая активность, пульс, калории и другие. Это позволяет

формировать индивидуальные рекомендации и стимулирует студентов к регулярным занятиям. Эти устройства способны осуществлять мотивационный эффект за счёт геймификации и функции анализа результатов.

Исследования показывают, что внедрение цифровых технологий требует формирования у студентов осознанного отношения к физической активности и навыков самостоятельной организации тренировочного процесса, а также, что систематический контроль показателей физического состояния позволяет значительно повысить физическую подготовленность и выносливость [2; 3].

Цель исследования состоит в определении педагогического потенциала фитнес-трекеров и в обосновании целесообразности их применения в образовательном процессе в высшей школе. В исследовании поставлены следующие задачи: проанализировать научные подходы к использованию цифровых технологий в физическом воспитании; рассмотреть опыт применения фитнес-трекеров в образовательной практике; разработать и описать методику мониторинга физической активности студентов; оценить педагогическую эффективность использования фитнес-трекеров в учебном процессе.

В рамках данного исследования рассматривается контингент студентов высших учебных заведений; упоминание уроков физической культуры используется в обобщающем педагогическом контексте и не предполагает включения школьников в выборку исследования.

Преподаватель физической культуры играет ключевую роль в интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, поскольку именно он определяет педагогическую целесообразность применения фитнес-трекеров, интерпретирует получаемые данные и обеспечивает методическое сопровождение обучающихся. Использование носимых устройств требует от преподавателя не только технической грамотности, но и умения выстраивать мотивационную среду, формировать у студентов осознанное отношение к физической активности и навыки самоконтроля. В условиях дистанционного и смешанного обучения преподаватель выполняет функцию координатора и наставника, обеспечивая обратную связь, корректировку нагрузок и профилактику перегрузок. Таким образом, эффективность применения фитнес-трекеров во многом определяется педагогическим сопровождением и профессиональной позицией преподавателя, а не только техническими возможностями используемых устройств.

## Теоретические основы применения технологий в обучении физической культуре

Дистанционное обучение в сфере физической культуры характеризуется существенными особенностями, которые обусловлены спецификой предмета, где практическая двигательная активность играет ключевую роль. В современных вузах переход к дистанционной форме сталкивается с рядом ограничений, связанных с отсутствием прямого взаимодействия преподавателя со студентами. Это усложняет выполнение заданий, требующих точности и корректности физических упражнений, а также снижает эффективность контроля качества их исполнения [4].

Для обучаемых проблемой является недостаток постоянного педагогического контроля и отсутствие оперативной обратной связи в процессе выполнения практических заданий. В условиях традиционного очного формата преподаватель может своевременно корректировать технику и объём нагрузки, тогда как при удалённом обучении это становится технически сложно. Дополнительные сложности вызывают разнородные условия самостоятельной работы студентов: многие обучающиеся имеют ограниченное пространство для занятий, а в регионах с суровым климатом, например на Крайнем Севере, погодные и бытовые факторы также оказывают существенное влияние [4].

Развитие цифровых технологий в образовании открывает новые возможно-

сти для управления учебным процессом и контроля физической активности обучающихся [5]. Фитнес-трекеры позволяют реализовать принципы самоконтроля и обратной связи, а их интеграция способствует формированию у студентов устойчивой мотивации и ответственности за собственное физическое развитие [2].

Фитнес-трекеры выполняют педагогические, диагностические и мотивационные функции, что делает их универсальным инструментом в системе физического воспитания [5].

### Технологии мониторинга физической активности и проблемы их интеграции

Фитнес-трекеры, включая умные часы и фитнес-браслеты, предлагают широкий спектр функциональных возможностей, которые обеспечивают детальный мониторинг физической активности пользователя. Основными функциями таких устройств являются: измерение количества шагов (шагомер) и частоты сердечных сокращений (ЧСС), контроль калорий, анализ данных сна и физической нагрузки. Это позволяет отслеживать основные показатели в реальном времени, регистрировать продолжительность и интенсивность тренировки, что является важным для оценки функционального состояния организма и выбора оптимального режима занятий. С педагогической точки зрения фиксация данных показателей позволяет преподавателю объективно оценивать соответствие физической нагрузки возможностям студентов и формировать у них осознанное отношение к контролю собственного физического состояния.

Техническая составляющая современных фитнес-трекеров включает в себя высокоточные датчики, такие как акселерометры, гироскопы, оптические сенсоры для измерения пульса и датчики окружающей среды. Устройства поддерживают связь с мобильными приложениями через Bluetooth, благодаря этому обеспечивается синхронизация и детальный анализ собранных данных. Некоторые модели дополнительно оснащены GPS-модулями для точного учёта дистанции, скорости, маршрута движения во время занятий на открытом воздухе. Продвинутые устройства способны измерять показатели, связанные с физической формой, например, уровень потребления кислорода, мышечную нагрузку, мощность и параметры дыхательной системы [6].

Использование таких технологических решений в образовательном процессе расширяет педагогические возможности контроля, позволяя преподавателю индивидуализировать задания и обеспечивать дифференцированный подход к обучающимся с разным уровнем физической подготовленности.

Интеграция с онлайн-платформами и специализированными мобильными приложениями, такими как Polar Flow, Strava, RunKeeper и Nike Run Club, расширяет возможности устройств, позволяя получать комплексные отчёты и рекомендации. Эти сервисы предоставляют данные по таким показателям, как динамика ЧСС, темп, мощность и объём выполненных нагрузок, что важно для корректировки индивидуальных тренировочных программ. Аналитика в приложениях помогает спортсменам и обучающимся понимать собственные возможности, снижать риск перетренированности и планировать восстановительные периоды [6].

Применение аналитических платформ способствует формированию у студентов навыков рефлексии, самооценки результатов и планирования собственной двигательной активности под методическим руководством преподавателя.

Помимо технических характеристик, важным аспектом является встроенная функциональность мотивации – устройства поощряют выполнение ежедневных целей, ведут статистику и предлагают возможность соперничества с другими пользователями, что стимулирует поддержание активности и дисциплины. Такие функции особенно полезны в образовательной среде, где самостоятельная мотивация учащихся играет значительную роль. За счёт визуализации прогресса и получения

мгновенной обратной связи студентам проще оценивать собственную активность и достигать поставленных целей. Данные мотивационные механизмы могут использоваться преподавателем как средство повышения учебной вовлечённости, формирования устойчивого интереса к занятиям физической культурой и развития внутренней учебной мотивации студентов.

Внедрение цифровых технологий в занятия физической культуры связано с рядом существенных проблем, которые влияют на эффективность и качество образовательного процесса. Основным барьером выступает недостаточная подготовленность педагогов к работе с современными цифровыми инструментами. Часто специалисты не обладают необходимыми компетенциями в области цифровой педагогики, что снижает потенциал использования новых технологий и затрудняет их интеграцию в учебный процесс. Это требует систематического повышения квалификации и адаптации методических материалов, ориентированных на специфику предмета и возможности цифровых устройств [1; 5].

К техническим препятствиям относится ограниченный доступ образовательных учреждений к необходимому оборудованию. Недостаточное ресурсное обеспечение приводит к неравномерному внедрению технологий и ограничивает возможности для регулярного использования цифровых средств мониторинга и контроля физической активности студентов. Кроме того, нередко возникают сложности с поддержанием стабильного подключения к интернету и совместимостью различных устройств и платформ, что в свою очередь негативно сказывается на организации занятий как в очном, так и в дистанционном форматах [1; 8].

Образовательные программы и учебные планы традиционно ориентированы на очное проведение занятий, что требует значительной адаптации при включении цифровых технологий. Необходимо разрабатывать гибкие методики, которые будут учитывать особенности смешанного и дистанционного обучения, где акцент будет сделан на самостоятельную работу и самоорганизацию студентов. Переквалификация педагогов в направлении использования интерактивных ресурсов, мобильных приложений сопровождается вызовами, связанными с подготовкой эффективных сценариев занятий с интеграцией цифровых инструментов. Отсутствие единых стандартов и методических рекомендаций усложняет процесс формирования системного подхода [1; 8].

Педагогические вызовы при внедрении цифровых технологий включают проблемы мотивации обучающихся и формирование интереса к предмету в условиях снижения очного взаимодействия. Цифровизация образовательного процесса требует поиска новых способов вовлечения студентов, разработки интерактивных форм работы и геймификационных элементов для поддержания дисциплины и активности. Важно учитывать разные уровни цифровой грамотности учащихся, их психологические особенности, чтобы обеспечить комфортное восприятие цифровых средств обучения и предотвратить перегрузки [8; 9].

Ещё одним аспектом является необходимость обеспечения безопасности при самостоятельных занятиях с применением цифровых устройств, особенно если речь идёт о физической активности вне контролируемой среды. Отсутствие прямого педагогического контроля требует разработки дополнительных мер профилактики травматизма и реализации систем мониторинга физического состояния, способных своевременно выявлять потенциальные риски [5; 8].

Интеграция цифровых технологий в занятия физической культурой требует комплексного решения организационных, технических и педагогических задач, направленных на формирование качественной материально-технической базы, повышение компетентности педагогов и разработку соответствующих адаптивных учебных программ.

**Методика мониторинга активности студентов с помощью фитнес-трекеров**

Методика мониторинга физической активности студентов с использованием фитнес-трекеров предполагает систематическую организацию сбора, обработки и анализа биометрических данных с целью контроля и оптимизации учебной нагрузки по физической культуре. Основой является применение носимых устройств, то есть фитнес-браслетов и умных часов, оснащённых датчиками, фиксирующими количество шагов, пульс, калорийность сжигаемой энергии, длительность и качество сна, а также другие параметры, отражающие функциональное состояние организма [5; 10]. Систематизация указанных данных позволяет преподавателю выстраивать учебный процесс на основе объективных показателей, обеспечивая научно обоснованное планирование и коррекцию физической нагрузки.

Процедура сбора данных начинается с индивидуальной настройки трекеров на каждого студента, учитывающей его возраст, уровень физической подготовки и состояние здоровья. Для этого используются мобильные приложения, синхронизирующиеся с устройствами и способные сохранять информацию в облачных базах данных с обеспечением конфиденциальности. Студенты регулярно вносят в систему сведения о видах выполняемых упражнений и продолжительности занятий, что дополняет автоматически получаемые показатели. Рекомендуется минимальная частота использования – не менее 3 раз в неделю, что соответствует международным требованиям к формированию здоровой двигательной активности [9]. Подход способствует реализации принципа индивидуализации обучения и формированию у студентов ответственности за соблюдение рекомендаций преподавателя и регулярность выполнения двигательной активности.

Собранная информация периодически анализируется преподавателями или специалистами отделов физической культуры с применением специализированных программно-аналитических комплексов. Критерии оценки включают количественные показатели: количество шагов, среднюю и максимальную частоту сердечных сокращений, затраченные калории, а также субъективные данные, такие как оценка самочувствия и уровня усталости, которые студент фиксирует в приложении. Для повышения достоверности мониторинга вводятся контрольные параметры: соответствие объёма и интенсивности нагрузки установленным нормам, динамика изменений показателей в течение учебного периода, а также соотношение активности с академической нагрузкой [5; 7]. Анализ данных мониторинга выступает основой для формирования обратной связи, педагогической поддержки и корректировки образовательных траекторий студентов.

Особое внимание уделяется выявлению признаков физического перенапряжения или недостаточной активности, что позволяет вовремя корректировать тренировочные планы и предотвращать негативные последствия. Внедрение индивидуальных порогов для биометрических показателей способствует персонализации методики и учёту особенностей каждого студента. При этом поддерживается обратная связь с обучающимся через мобильные приложения, включающая рекомендации и напоминания, способствующие формированию навыков самоконтроля и ответственности за собственное здоровье [9; 10].

Для успешной реализации методики необходимо обеспечить подготовку педагогического состава к работе с цифровыми платформами и формирование у студентов цифровой компетентности, что способствует максимальному вовлечению в процесс мониторинга. Внедрение методики предусматривает этап пилотного внедрения, включающего тестирование устройств, отработку процедур сбора и анализа данных, а также сбор обратной связи от пользователей для дальнейшего совершенствования технологических и организационных аспектов [7; 10].

Подготовка к практическому применению методики включает разработку стандартных протоколов и инструкций, вне-

дрение системы технической поддержки и обучение преподавателей работе с аналитическими инструментами. Организация регулярных встреч и семинаров поможет сформировать положительное отношение к новшествам и повысить эффективность использования фитнес-трекеров в образовательном процессе. Последовательный контроль и адаптация методики обеспечит долговременное сохранение и рост уровня физической активности студентов, что особенно важно в условиях растущей цифровизации учебной среды и повышенной учебной нагрузки [9; 10].

### Анализ эффективности использования фитнес-трекеров в образовательном процессе

Исследование показало, что регулярное использование фитнес-трекеров в процессе физического воспитания повышает уровень активности и самоконтроля студентов [2]. В ряде педагогических экспериментов отмечено, что функция подсчёта шагов и других параметров способствует формированию у учащихся навыков самостоятельного контроля за физической нагрузкой. Например, в одном из экспериментов использование мобильных фитнес-приложений позволило не только контролировать интенсивность самостоятельных занятий, но и повысить мотивацию студентов благодаря своевременной обратной связи и визуализации прогресса [9].

Результаты нескольких исследований, проведённых в вузах, подтверждают, что при внедрении фитнес-трекеров наблюдается реальный рост физической активности обучающихся. Так, в опросе 81,4% пользователей отметили увеличение количества движений и улучшение самочувствия после начала использования трекеров, наблюдается положительная динамика показателей выносливости и общей физической подготовленности при условии систематического мониторинга состояния организма. Одновременно отмечается, что мотивационный эффект от носимых устройств носит преимущественно кратковременный характер и со временем требует дополнительного внешнего стимулирования и педагогической поддержки [10]. Университеты, интегрировавшие фитнес-трекеры в учебный процесс, применяли их как инструмент объективной оценки физической нормы и самоконтроля. Фитнес-трекеры обеспечивают преподавателю объективную информацию о выполнении заданий и уровне физической активности, что позволяет корректировать индивидуальные планы и нагрузку [5]. Данные с трекеров использовались для составления индивидуальных тренировочных планов, что позволяло адаптировать нагрузки под физическое состояние каждого студента с учётом возможностей. Такой подход способствовал более осознанному отношению к собственной активности и позволял своевременно выявлять признаки переутомления или недостаточной нагрузки [10; 11].

Сравнительный анализ данных, полученных до и после внедрения фитнес-трекеров в учебный процесс, свидетельствует об улучшении показателей, характеризующих физическую активность, мотивацию и успеваемость студентов. Исследования показывают, что использование носимых устройств способствовало росту средней ежедневной активности обучающихся на 20–25%, что указывает на успешное вовлечение студентов в регулярные физические упражнения. При этом отмечено повышение частоты самостоятельных тренировок вне учебных занятий, что коррелирует с улучшением общего состояния здоровья и выносливости [8; 10].

В аспекте мотивации наблюдается заметное усиление внутренней заинтересованности студентов к занятиям физической культурой. Систематическая обратная связь и визуализация прогресса через приложения привели к формированию у обучающихся навыков самоконтроля и ответственности за собственное физическое состояние. В результате повысилась дисциплинированность и регулярность посещения практических уроков, что по-

ложительно повлияло на качество усвоения материала и развитие двигательных компетенций [8; 9].

Что касается успеваемости, интеграция фитнес-трекеров сопряжена с улучшением результатов по итогам контрольных занятий и тестов. Студенты, использовавшие устройства, демонстрировали более высокие показатели в нормативах на выносливость, скорость и координацию по сравнению с контрольной группой, не применявшей трекеры. Это связано с возможностью персонализации нагрузки и своевременной корректировки тренировочного процесса, что позволяет достигать оптимального уровня физической формы для каждого обучающегося [8; 10].

Следует отметить, что эффективность использования фитнес-трекеров зависит от качества педагогического сопровождения и регулярности анализа данных. В группах, где преподаватели активно взаимодействовали со студентами, обсуждали их результаты и давали рекомендации, показатели мотивации и физической активности были значительно выше, чем в группах с минимальным педагогическим контролем. Это подтверждает необходимость комплексного подхода, сочетающего технологические инновации с традиционными педагогическими методами [9; 10].

Одним из ключевых результатов внедрения таких технологий в вузах стало повышение интереса студентов к дисциплине физической культуры и формирование у них привычки к регулярным занятиям спортом. Результаты педагогических исследований демонстрируют, что фитнес-трекеры в сочетании с правильной методикой преподавания способны стимулировать дофаминовую активность у обучающихся, что поддерживает уровень мотивации и настойчивость в достижении физических целей [9].

Несколько исследований подчеркнули и потенциальные риски использования фитнес-трекеров, связанные с возможным негативным влиянием на психоэмоциональное состояние при чрезмерном контроле и зависимом отношении к данным устройствам. Это выявляет необходимость комплексного подхода к их применению в образовательном процессе, предусматривающего педагогическую поддержку и психологическое сопровождение [8].

Практический опыт вузов также указывает на важность использования данных трекеров в рамках государственной программы, направленной на увеличение доли населения, систематически занимающегося физической культурой, к 2030 году. Фитнес-приложения и трекеры предлагают средства для мониторинга и стимулирования физической активности не только среди студентов, но и в более широких возрастных группах взрослых обучающихся, что открывает перспективы для расширения применения подобных технологий в системе дополнительного и непрерывного образования [8].

Кроме того, цифровые устройства стимулируют внутреннюю мотивацию, поскольку студенты видят свой прогресс, участвуют в рейтингах и соревновательных форматах [2]. Это делает процесс физического воспитания более интерактивным и результативным. В целом, аналитика использования фитнес-трекеров в образовательных учреждениях показывает, что эти устройства эффективно интегрируются в учебный процесс, способствуют развитию самостоятельности студентов и повышают уровень их физической активности при условии сбалансированного педагогического сопровождения и регулярного анализа получаемых данных. Их применение даёт основание полагать, что цифровые технологии способны качественно изменить подходы к обучению, делая занятия более персонализированными и мотивирующими [9; 10; 11].

### Практические рекомендации для преподавателей

Для успешного внедрения фитнес-трекеров в учебный процесс по физической культуре преподавателям рекомендуется придерживаться следующих принципов и подходов:

1. Подготовительный этап и обучение. Перед началом использования фитнес-трекеров необходимо провести детальный инструктаж для студентов, разъяснив функциональные возможности устройств, правила их эксплуатации и меры безопасности. Преподавателям следует самим освоить работу с устройствами и сопутствующими приложениями, чтобы уверенно руководить процессом и оперативно решать возникающие технические вопросы. Целесообразно организовать обучающие семинары и мастер-классы для всех участников образовательного процесса.

2. Интеграция в учебные планы. Включение работы с фитнес-трекерами в учебные программы требует разработки чётких методических указаний и сценариев занятий. Рекомендуется определить перечень контролируемых параметров (шаги, пульс, калории), установить индивидуальные и групповые цели, а также разработать систему оценивания, учитывающую как объективные данные трекеров, так и прилежание и прогресс студента. Важно гармонично сочетать традиционные формы работы с инновационными, не допуская перекоса в сторону исключительно цифрового контроля.

3. Организация обратной связи и поддержки. Ключевым элементом успешного внедрения является налаживание постоянной обратной связи со студентами. Преподавателям следует регулярно анализировать данные, поступающие с трекеров, и проводить индивидуальные и групповые консультации для обсуждения результатов и корректировки нагрузок. Создание чатов или форумов для оперативного обмена информацией и ответов на вопросы способствует поддержанию мотивации и оперативному решению проблем.

4. Стимулирование мотивации и вовлечённости. Для поддержания интереса студентов рекомендуется активно использовать геймификацию: вводить системы баллов, значков и рейтингов за достижение целей, организовывать соревнования между студентами или группами. Поощрение активности через признание достижений (например, «студент недели» по показателям активности) положительно влияет на вовлечённость. Важно сочетать цифровые стимулы с традиционными методами педагогического поощрения.

5. Учёт индивидуальных особенностей. При работе с данными фитнес-трекеров необходимо учитывать индивидуальные физические возможности и состояние здоровья каждого студента. Преподаватель должен уметь адаптировать задания и нормативы, избегая избыточной или недостаточной нагрузки. Особое внимание следует уделять студентам, имеющим ограничения по здоровью, разрабатывая для них индивидуальные программы с согласованием медицинских работников.

6. Обеспечение конфиденциальности данных. Важно заранее проинформировать студентов и их родителей (если речь идёт о несовершеннолетних) о правилах сбора, хранения и использования персональных данных, получаемых с фитнес-трекеров. Необходимо обеспечить защиту информации и использовать только обезличенные данные для анализа групповой динамики и успеваемости.

7. Оценка эффективности и корректировка. Преподавателям рекомендуется регулярно проводить анкетирование и опросы студентов для оценки удовлетворённости использованием трекеров и выявления возможных трудностей. На основе обратной связи и анализа объективных показателей успеваемости следует корректировать методику внедрения, совершенствуя учебный процесс и повышая его эффективность.

Следование этим рекомендациям позволит преподавателям эффективно интегрировать фитнес-трекеры в образовательный процесс, повысив его качество, мотивацию студентов и их интерес к занятиям физической культурой.

## Заключение

Проведённое исследование подтвердило перспективность использования фитнес-трекеров в образовательном процессе по физической культуре. Использование

фитнес-трекеров в физическом воспитании студентов способствует повышению мотивации, развитию самоконтроля и индивидуализации обучения. Эти устройства позволяют объединить педагогические и технологические подходы, обеспечивая постоянную обратную связь и объективную оценку физического состояния.

Анализ теоретических основ и практического опыта позволил выявить ключевые преимущества интеграции носимых устройств: повышение уровня физической активности студентов, рост мотивации к занятиям, возможность объективного мониторинга и индивидуализации нагрузки. Разработанная методика, включающая этапы сбора данных, анализа и обратной связи, показала свою эффективность в условиях как очного, так и смешанного обучения.

Вместе с тем успешное внедрение технологий требует решения ряда организационных и педагогических задач: обеспечения доступа к оборудованию, повышения цифровой грамотности преподавателей и студентов, разработки адаптированных учебных программ и мер безопасности. Результаты исследования подтверждают, что систематическое применение фитнес-трекеров повышает эффективность учебного процесса и формирует у студентов устойчивую привычку к ведению здорового образа жизни.

Перспективы дальнейших исследований видятся в развитии интеллектуальных систем на основе искусственного интеллекта, способных автоматически адаптировать нагрузки, интеграции технологий виртуальной и дополненной реальности для создания иммерсивных тренировочных сред, а также в расширении функционала фитнес-трекеров для более комплексной оценки психофизиологического состояния учащихся.

Таким образом, фитнес-трекеры являются эффективным инструментом модернизации физического воспитания, способствующим формированию у студентов устойчивой привычки к здоровому образу жизни и ответственного отношения к собственному физическому состоянию.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ


1. Иванова Л.А. Цифровизация образования: возможности и вызовы для физической культуры // Педагогика и современные технологии. 2022. № 3. С. 87–95.
2. Артемьев И.Я., Виноградов В.Ю., Петрова Н.В. Особенности формирования здорового образа жизни студентов в условиях образовательной среды // Современные проблемы физического воспитания и спорта. 2023. № 2(58). С. 45–51.
3. Москаленко И.С., Артемьев И.Я., Соколова А.В. Исследование эффективных средств и методов физической подготовки студентов // Физическая культура и спорт в цифровую эпоху. 2024. № 4(12). С. 63–72.
4. Чернышёва Е.Д. Специфика дистанционного обучения физической культуре // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2022. № 2. С. 40–43.
5. Смирнов Д.В., Кузнецов А.А. Информационные технологии в физическом воспитании. М.: Академия, 2021. 216 с.
6. Баранов П.С. Фитнес-трекеры: технологии и возможности // Цифровые технологии в спорте. 2022. № 3. С. 45–50.
7. Anderson K. Fitness trackers in education: a review // Journal of Sports Science and Medicine. 2022. Vol. 21. P. 45–53.
8. Семёнова А.А. Интеграция фитнес-трекеров в учебный процесс: методика и результаты // Педагогические технологии. 2022. № 3. С. 67–72.
9. Ковалёв А.Н. Использование мобильных приложений в физическом воспитании студентов // Физическая культура в школе. 2022. № 7. С. 34–38.
10. Щербаков А.В. Мониторинг физической активности студентов с помощью фитнес-трекеров // Физическая культура в школе. 2023. № 5. С. 29–33.
11. Петров И.В. Опыт использования фитнес-трекеров в вузе // Alma mater. 2023. № 4. С. 45–49.
12. Зайцев В.П. Нейробиология мотивации в спорте. СПб.: Наука, 2021. 224 с.

13. Лебедева О.А. Социальные аспекты мотивации в спорте // Теория и практика физической культуры. 2021. № 6. С. 18–21.
14. Анисимова М.В. Использование носимых устройств в образовательном процессе: методические рекомендации. М.: Просвещение, 2022. 156 с.

## REFERENCES

1. Ivanova, L.A. (2022). Digitalization of education: opportunities and challenges for physical education. *Pedagogy and Modern Technologies*, no. 3, pp. 87–95. (In Russ.)
2. Artemyev, I.Ya., Vinogradov, V.Yu. and Petrova, N.V. (2023). Features of forming a healthy lifestyle among students in the educational environment. *Modern Problems of Physical Education and Sports*, no. 2(58), pp. 45–51. (In Russ.)
3. Moskalenko, I.S., Artemyev, I.Ya. and Sokolova, A.V. (2024). Study of effective means and methods of students' physical training. *Physical Education and Sport in the Digital Era*, no. 4(12), pp. 63–72. (In Russ.)
4. Chernyshyova, E.D. (2022). Specifics of distance learning in physical education. *Physical Education: Upbringing, Education, Training*, no. 2, pp. 40–43. (In Russ.)
5. Smirnov, D.V. and Kuznetsov, A.A. (2021). *Information technologies in physical education*. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
6. Baranov, P.S. (2022). Fitness trackers: technologies and capabilities. *Digital Technologies in Sports*, no. 3, pp. 45–50. (In Russ.)
7. Anderson, K. (2022). Fitness trackers in education: a review. *Journal of Sports Science and Medicine*, vol. 21, 45–53.
8. Semyonova, A.A. (2022). Integration of fitness trackers into the educational process: methods and results. *Pedagogical Technologies*, no. 3, pp. 67–72. (In Russ.)
9. Kovalyov, A.N. (2022). Use of mobile applications in students' physical education. *Physical Education at School*, no. 7, pp. 34–38. (In Russ.)
10. Shcherbakov, A.V. (2023). Monitoring students' physical activity using fitness trackers. *Physical Education at School*, no. 5, pp. 29–33. (In Russ.)
11. Petrov, I.V. (2023.) Experience of using fitness trackers at a university. *Alma Mater,* no. 4, pp. 45–49. (In Russ.)
12. Zaitsev, V.P. (2021). *Neurobiology of motivation in sports.* Saint Petersburg: Nauka. (In Russ.)
13. Lebedeva, O.A. (2021). Social aspects of motivation in sports. *Theory and Practice of Physical Culture*, no. 6, pp. 18–21. (In Russ.)
14. Anisimova, M.V. (2022). *Use of wearable devices in the educational process: methodological recommendations*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

*Шмыгельский Игорь Алексеевич* – старший преподаватель кафедры физической культуры, тренер-преподаватель, Гатчинский государственный университет, Гатчина

*Головикова Александра Романовна* – сотрудник «Центра карьеры» Гатчинского государственного университета (секретарь), студентка факультета экономики и управления Гатчинского государственного университета, Гатчина

*Черепанова Ирина Андреевна* – студентка факультета экономики и управления Гатчинского государственного университета, Гатчина

*Гапотченко София Андреевна* – студентка факультета экономики и управления Гатчинского государственного университета, Гатчина

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

*Igor A. Shmygelsky* – Senior Lecturer in the Physical Education Department, Trainer-Instructor, Gatchina State University, Gatchina

*Aleksandra R. Tolovikova* – Employee of the Career Center at Gatchina State University (Secretary), Student in the Faculty of Economics and Management at Gatchina State University, Gatchina

*Irina A. Cherepanova* – student of the Faculty of Economics and Management of Gatchina State University, Gatchina

*Sofia A. Gapotchenko* – student of the Faculty of Economics and Management of Gatchina State University, Gatchina

**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.**

ПРОСВЕТ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ПРОСВЕЩЕНИЯ

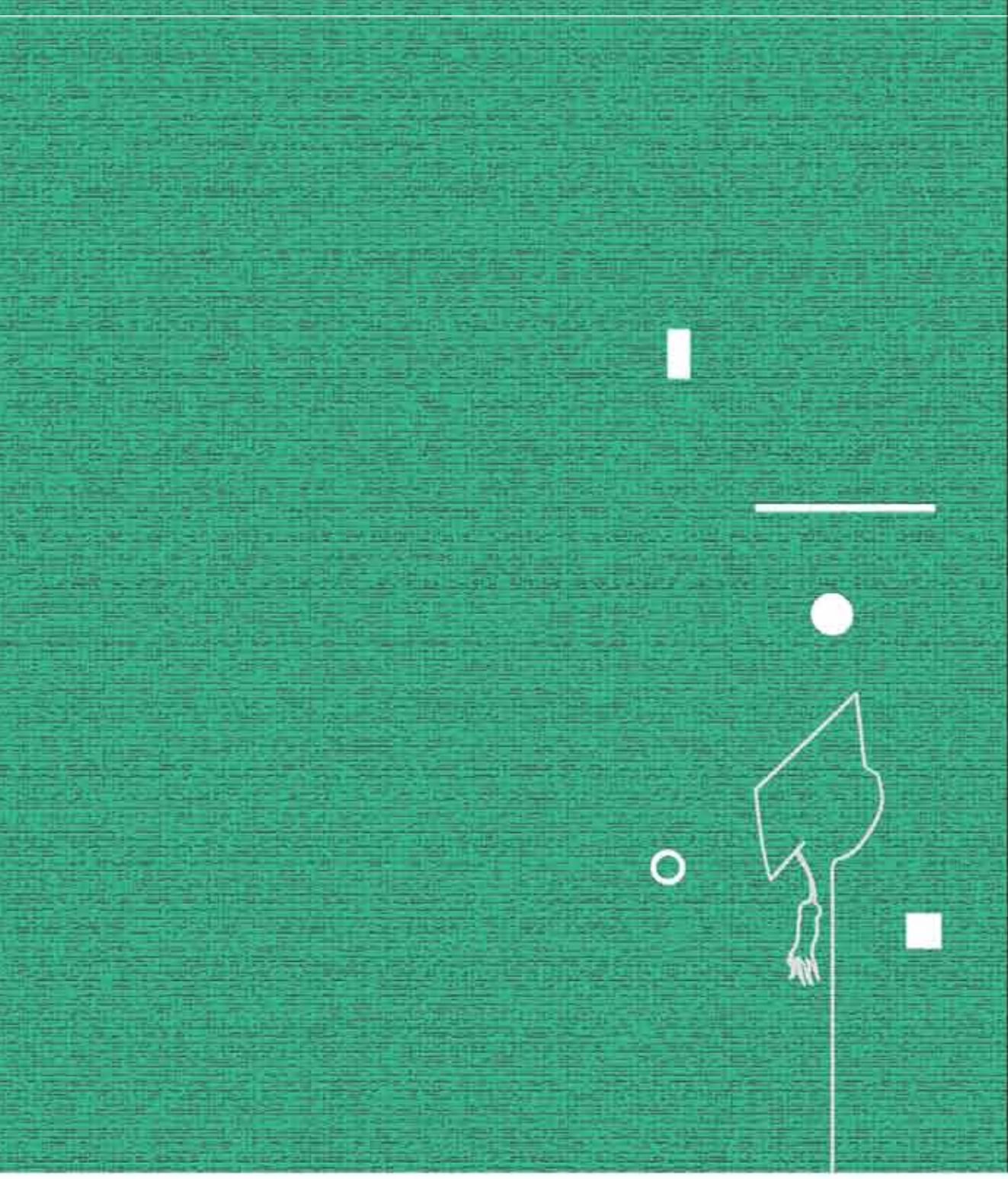
ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

2026. № 1 (86)

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. 12,25, уч.-изд. л. 15,75.
Подписано в печать: 16.03.2026 г. Дата выхода в свет: 31.03.2026 г. Заказ № 2026/03-13.
Отпечатано в Государственном университете просвещения
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2



ПРОСВЕТ

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ПРОСВЕЩЕНИЯ

www.eduprosvet.ru