

ISSN 1815-7041



Человек
и

№ 2₍₈₇₎ образование

2026

2026 / № 2 (87)

ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

ISSN 1815-7041

Научный журнал. Основан в 2005 г.

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

Scientific journal was founded in 2005

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

2026 / № 2 (87)

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. Казахской академии пед. наук, Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова (Казахстан);

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

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

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

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. — № 2 (87). — 276 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 named after N. Tusi (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. (Psychology), Prof., Bryansk State Technical University;

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

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

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

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

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

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

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

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, and its full texts are available through scientific electronic libraries “eLibrary” (www.elibrary.ru) 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. – № 2 (87). – 276 p.

© Federal State University of Education, 2026.

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бордовский Г.А., Роговая О.Г.</i> Проблема фундаментальности в современной системе российского образования.....	8
<i>Гребенникова В. М., Васильева Т. В., Никитина Н. И.</i> Концептуальные основания развития эпистемической компетенции педагогов-психологов в системе «Университет – ДПО».....	16
<i>Монахова Л.Ю., Пашков А.А., Гордеева Л.В.</i> Методологические основания повышения эффективности педагогической практики в системе «вуз-студент-школа»...	28
<i>Пивнева С. В.</i> Парадигма педагогической конвергенции как основа реализации педагогического сопровождения профессионализации современных аспирантов.....	39
<i>Жданов А.В., Мишуриц А.В., Тряпицын А.В.</i> Социальная направленность практической подготовки будущих педагогов.	52

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

<i>Марон А.Е., Сергиенко А.Ю.</i> Стратегические ориентиры сопровождения молодого педагога как фактор его профессионального благополучия.....	63
<i>Алексеев С.В.</i> Непрерывное образование глазами педагогов «серебряного» возраста. ...	71
<i>Примчук Н.В., Аранова С.В.</i> Персонифицированная профессиональная подготовка учителя в образовательном процессе педагогического вуза.....	82
<i>Волежанина И.С.</i> Минимизация риска отчислений будущих инженеров с младших курсов отраслевого вуза.....	98
<i>Хачатурова К.Р., Александрова Н.В., Аверкин В.Н.</i> Профессиональная творческая активность педагогов: барьеры развития.....	112
<i>Мухлаева Т.В., Королёва Е. Г.</i> Современные модели педагогической практики: контекст взаимодействия студентов, школы и преподавателей университета.	121
<i>Серафимович И.В., Голуб А.Б.</i> Потенциал самоизменений и стиль взаимодействия с обучающимися у молодых педагогов и их наставников.....	131

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

<i>Марковская Е.А</i> Интеграция военизированной и гражданской образовательной среды в кадетском образовании: роль педагога.	149
<i>Игнатьева Е.Ю., Ёлкин С.М., Федотова Е.Н.</i> Народная игра в жизни современных школьников и их родителей.....	159
<i>Лебедева К.Д.</i> Театральная студия как гуманистическое пространство: принцип «не навреди» в воспитании подростка.	172
<i>Никандрова А.В.</i> Формирование ответственного отношения к выбору профессии у студентов педагогического вуза.	183

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

<i>Резинкина Л.В., Смолина Т.А.</i> Интеграция теории и практики при проведении бинарных уроков в СПО.....	191
<i>Государев И. Б., Рыжова Н. И.</i> Методология сетевого взаимодействия как основа современного веб-образования.....	206
<i>Козлова К.Е., Шилова О.Н.</i> Образовательный симулякр в эпоху генеративного искусственного интеллекта: от кризиса верификации к переосмыслению целей.....	217

Федотова В.А. Связь академической мотивации иностранных студентов с удовлетворённостью обучением в цифровой образовательной среде.	227
Захцер Е.М. Свободный выбор при внедрении ИИ-технологий в высшее образование.	236

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Вагабова Т.А. Образовательно-просветительская деятельность интеллигенции в XIX–XX веках в контексте модернизации образования в Азербайджане.	249
--	-----

НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ

Фатчихин П. К., Шатохина И. Ф., Осечкина Л. И., Перминова Л. М. Инфраструктурные возможности в масштабировании национальных воспитательных инициатив в региональной, муниципальной и школьной научно-методической структуре.....	258
---	-----

CONTENTS

MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

<i>Bordovsky G. A., Rogovaya O. G.</i> The problem of fundamentality in contemporary Russian educational system.	8
<i>Grebennikova V. M., Vasilyeva T. V., Nikitina N. I.</i> Conceptual foundations for development of epistemic competence in educational psychologists in the system “university – additional vocational education.”	16
<i>Monakhova L. Yu., Pashkov A. A., Gordeeva L. V.</i> Methodological basis for improving effectiveness of teaching practice in «university-student-school» system.	28
<i>Pivneva S. V.</i> Paradigm of pedagogical convergence as a basis for implementation of pedagogical support for professionalization of modern postgraduate students.	39
<i>Zhdanov A. V., Mishchuris A. V., Tryapitsyn A. V.</i> Social orientation of future teachers’ practical training.	52

LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

<i>Maron A. E., Sergienko A. Yu.</i> Strategic guidelines for young teacher supporting as a factor of his professional well-being.	63
<i>Alekseev S. V.</i> Continuous education through the eyes of «silver» age teachers.	71
<i>Primchuk N. V., Aranova S. V.</i> Personified professional teacher training in the educational process of a pedagogical university.	82
<i>Volegzhanina I. S.</i> Minimizing the risk of junior students-future engineers expelling in an industry-related university.	98
<i>Khachaturova K. R., Aleksandrova N. V., Averkin V. R.</i> Teachers’ professional creative activity: barriers for development.	112
<i>Mukhlaeva T. V., Koroleva E. G.</i> Modern models of pedagogical practice: context of students, schools, and university teachers interaction.	121
<i>Serafimovich I. V., Golub A. B.</i> Potential for self-change and style of interaction with students among young teachers and their mentors.	131

EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

<i>Markovskaya E. V.</i> Integration of militarized and civil educational environment in cadet education: role of a teacher.	149
<i>Ignatyeva E. Yu., Yolkina S. M., Fedotova E. N.</i> A folk game in the life of modern schoolchildren and their parents.	159
<i>Lebedeva K. D.</i> Theater studio as a humanistic space: the principle of «do no harm» in adolescent education.	172
<i>Nikandrova A. V.</i> Developing responsible attitude of pedagogical university students towards profession choice.	183

EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

<i>Rezinkina L. V., Smolina T. A.</i> Integration of theory and practice in providing binary lessons in secondary vocational education.	191
<i>Gosudarev I. B., Ryzhova N. I.</i> Methodology of network interaction as the basis of modern web-based education.	206
<i>Kozlova K. E., Shilova O. N.</i> Educational simulacrum in the era of generative artificial intelligence: from crisis of verification to rethinking of goals.	217

Fedotova V. A. Relationship between academic motivation of international students and their satisfaction with learning in digital educational environment. 227

Zakhtser E. M. Free choice in the context of AI integration in higher education. 236

FOREIGN EXPERIENCE

Vagabova T. A. Educational activities of the intelligentsia in the 19th-20th centuries in the context of education modernization in Azerbaijan. 249

SCIENTIFIC CONCEPTS AND INNOVATION PROJECTS

Fatchikhin P. K., Shatokhina I. F., Osechkina L. I., Perminova L. M. Infrastructure opportunities for scaling up national educational initiatives in the regional, municipal and school scientific and methodological structure. 258

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-8-15

ПРОБЛЕМА ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бордовский Г. А.¹✉, Роговая О. Г.²

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

² Национальный медицинский исследовательский центр им. В. А. Алмазова, Санкт-Петербург, Российская Федерация

¹ ✉ president@herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8520-6758>

² rogovaya_OG@almazovcentre.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7158-0872>

Статья поступила в редакцию 20.05.2026
Одобрена после рецензирования 25.05.2026
Принята к публикации 28.05.2026

Аннотация. Обсуждается проблема фундаментальности в условиях современной модернизации российского образования с целью построения национальной образовательной системы. Показано, что в условиях ускорения смены технологий развития всех сфер жизнедеятельности человека, повышения роли и места информационных систем и искусственного интеллекта при решении различных жизненно значимых задач проблема фундаментальности в системе образования становится критически важной. Если ранее фундаментальность рассматривалась как одна из компонент образования, то в современных условиях она приобретает системный характер и должна быть базой при построении образовательной системы, способной эффективно отвечать на современные многочисленные вызовы.

Ключевые слова: современная система образования, технологические вызовы, фундаментальность как системообразующий фактор.

Финансирование: Статья подготовлена в рамках плана научной работы кафедры ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе» РГПУ им. А.И. Герцена.

Для цитирования: Бордовский Г. А., Роговая О. Г. Проблема фундаментальности в современной системе российского образования // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.8–15. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-8-15>

Original article

THE PROBLEM OF FUNDAMENTALITY IN CONTEMPORARY RUSSIAN EDUCATIONAL SYSTEM

G. Bordovsky¹✉, O. Rogovaya²¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation² Almazov National Medical Research Center, St. Petersburg, Russian Federation¹✉ president@ Herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8520-6758>² rogovaya_OG@almazovcentre.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7158-0872>

The article was submitted on 20.05.2026

Approved after review on 25.05.2026

Accepted for publication on 28.05.2026

Abstract. The article discusses the problem of fundamentality in the context of the contemporary modernization of Russian education aimed at creating a national educational system. It is shown that under conditions of rapid technological changes in all spheres of human activity, together with the growing role of information systems and artificial intelligence, the problem of fundamentality in the educational system becomes critically important. Whereas previously fundamentality was regarded as merely one component of education, today it acquires a systemic character and should serve as the foundation for building a national educational system capable of effectively responding to the numerous challenges of the modern world.

Keywords: modern educational system, technological challenges, fundamentality as a system-forming factor.

Financing: The article was prepared in accordance with the research plan of Herzen University's UNESCO Chair "Education in a Multicultural Society".

For citation: Bordovsky, G. A. and Rogovaya, O. G. (2026) The problem of fundamentality in contemporary Russian educational system. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 8–15 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-8-15>

Введение

Российская система образования в целом и высшее образование в частности находятся в состоянии перманентных изменений уже почти четыре десятилетия. Сущностные изменения закреплены в федеральных законах об образовании 1992 и 2012 годов, процесс реализации этих изменений отражён в достаточно большом количестве стратегических концепций и программ («Национальная доктрина образования в РФ» 2000 г., «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» 2010 г., Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 гг.), постановлений и распоряжений Правительства РФ. Российское образова-

ние приобрело гуманистический, дифференцированный характер. Федеральный закон от 29.12.2025 № 539-ФЗ внёс изменения в Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»¹ в аспекте электронного и дистанционного образования, развития многофункциональных сервисов, электронной образовательной среды. К пулу реформистских терминов – реформа, модернизация, инновация, в последнее время добавился новый – «цифровая трансформация образования».

Существенной особенностью этих процессов было то, что в средней и высшей

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ URL:<https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1anddocumentId=505840> (дата обращения 30.05.2026).

школе они проходили, как правило, достаточно несогласовано, а иногда и в разных направлениях [2]. Вузы, в силу традиционной системы самоуправления, и с опорой на собственную научно-методическую базу оказывались более консервативными по отношению к слабо аргументированным инновациям, что позволяло долгое время сохранять приемлемый уровень профессиональной подготовки студентов в условиях нестабильности образовательной системы в целом. Сказанное можно подтвердить таким примером. Только по школьному курсу химии было утверждено и рекомендовано 18 различных учебников и учебных пособий, существенно отличающихся как по содержанию, так и методическим подбором. В результате подавляющее число эти учебников и учебных пособий оказались низкого качества. Они имели методические и содержательные ошибки, были написаны сложным для восприятия языком [3]. Кроме того, школьные учебники оказались перегруженными научными фактами, причём научные сведения часто не объяснялись, а просто констатировались, что снижало желание школьников работать с такими учебниками [4]. В это же время содержание вузовского курса химии изменилось мало.

Начало этим новациям было положено ещё в конце 80-х годов прошлого века в СССР, когда ЦК КПСС создал комиссию под руководством Е. К. Лихачёва, которая должна была предложить изменения образовательной системы страны в духе перестройки (больше демократии, больше гласности, больше свободы и т.п.). Знаковым явлением этого процесса стало появление так называемых педагогов-новаторов. Отметим, что в реальной жизни все хорошие педагоги в той или иной степени являются новаторами, поскольку строят свою работу с учётом особенностей региона, ученического состава, сложившихся традиций, учебно-методических и материальных возможностей школы и т.п. Однако существенным явлением тех лет было то, что в средствах массовой информации творческие решения педагогов-новато-

ров постулировались как новая педагогика, которой не дают дорогу консерваторы от образования, и противопоставлялись всей советской образовательной системе, включая Академию педагогических наук СССР. Эта острая и шумная критика образовательной системы закончилась полным рассогласованием в образовании в начале 90-х годов, когда уже с натяжкой можно было говорить о нашем образовании как о системе. Подписание Болонской декларации и внесение соответствующих изменений в законодательную базу было по сути дела постулированием безоговорочного присоединения России к европейской системе высшего образования. Это, в свою очередь, опять вызвало дискуссию о целесообразности такого шага.

Результаты исследования

Сейчас состоявшееся решение о построении национальной системы высшего образования во многом является следствием осознания неэффективности принятых ранее решений и возникшей в связи с этим дискуссии [5].

Проведём небольшой обзор результатов, которые были получены в процессе перманентного реформирования нашего образования, и отметим некоторые мотивы, принципы и подходы, которые лежат в основе подобных изменений столь сложного организма как образовательная система страны. Бесспорным является то, что образовательные реформы проявляются не на пустом месте и не являются самоцелью. Как правило, они вызваны накоплением объективных проблем в обществе, решение которых не может быть успешным без изменения системы образования, которое объективно влияет на морально-психологический климат в обществе и обеспечение кадрового потенциала, необходимого для решения этих проблем [6]. На первый взгляд причины могут существенно различаться. Например, упомянутая выше советская реформа образования была вызвана в определённой мере застойными явлениями в разных сферах жизнедеятельности страны, в частности, от-

существованием глубокого анализа возникшего отличия в настроении людей 70-80-х годов от таковых в 20-30-е годы XX века, когда формировалась государственная идеология советского общества. Потребность же построения современной национальной системы образования видится, в частности, в осознании проблем глубокой интеграции России в соответствующие сферы европейского сообщества и необходимости построения суверенной экономической системы.

Вместе с тем специалисты видят и вполне объективные вызовы, возникающие на современном этапе нашего развития, которые далеко не в полной мере объясняются необходимостью отхода от Болонской системы [7]. Прежде всего следует отметить, что Президентом страны В. В. Путиным четко сформулирована и обществом осознана проблема сохранения исторически сложившейся уникальной цивилизации России, особенно в условиях геополитической нестабильности в целом. Решение этой важнейшей задачи возможно только при системном подходе и координации усилий специалистов в самых разных областях жизнедеятельности страны. Следует отметить наиболее значимые из них.

Во-первых, необходимо обеспечить технологическое лидерство как условие устойчивого и динамичного развития страны в современном мире. Это возможно только при наличии большого числа высокопроизводительных кадров, которые могут находить новые решения, создавать новые технологии и обеспечивать высокотехнологичные услуги в условиях неопределённости, когда смещаются границы между различными областями знаний и видами профессиональной деятельности. Повышение роли образования в этой ситуации очевидно, как очевидны и имеющиеся на сегодняшний день недостатки. Например, это неразвитость междисциплинарных образовательных программ, снижение популярности, а следовательно, и качества естественно-научного образования, неэффективность системы профориентации, недостаточное

качество профессионального образования в целом и т.п.

Не менее важным и не менее сложным является решение задачи обеспечения социальной справедливости для всех граждан и реализации их равного доступа к качественному образованию при наличии существующих религиозных и социально-экономических различий. В частности, эти проблемы связаны с целым рядом имеющихся факторов, таких как инфраструктурное неравенство образовательных организаций, дефицит квалифицированных учителей-предметников, значительная дифференциация заработной платы педагогов, рост бюрократической нагрузки в образовательных организациях, разорванность воспитательной среды, репетиторство как фактор неудовлетворённости родителей работой школы и т.д.

Принципиально новым и важным является стремительное развитие цифровых технологий с акцентом на совершенствование искусственного интеллекта, активно проникающего в различные сферы жизнедеятельности человека и страны в целом, в том числе и в систему образования.

На эти проблемы большое влияние оказывают и факторы другого порядка, такие как снижение численности и изменение структуры экономически активного населения при существенном перераспределении кадровых и материальных ресурсов в системе образования, а также трансформация сложившегося миропорядка при формировании нового многополярного мироустройства и др.

На первый взгляд, как отмеченные выше, так и возникающие новые вызовы требуют большого числа конкретных решений, затрагивающих систему образования. Однако с другой стороны следует заключить, что, если выбрать тактику точечного реагирования на различные возникающие проблемы, то есть методом постоянного внесения тех или иных изменений в содержание и структуру образовательных программ, можно просто разрушить образование как систему и не достичь желаемого результата.

Представляется, что для поиска решения, позволяющего ослабить это противоречие, можно обратиться к известной истине, что знание основных законов позволяет избежать необходимости знания всех многочисленных следствий, вытекающих из этих законов. Кроме того, в условиях лавинообразного роста объёма самой разной информации, в которую погружён современный человек, необходимо иметь ввиду, что невозможно объять всё, а надо уметь выделять и понимать главное. Применительно к рассматриваемой проблеме это означает, что в условиях быстрых перемен разных сфер жизнедеятельности современного общества существенно возрастает роль фундаментальности в подходе к их восприятию. Исходя из этого, следует рассматривать и вопрос фундаментальности современной системы российского образования.

Конечно, прежде всего это касается задачи повышения значимости и места фундаментальных дисциплин физико-математического и естественно-научного направления, о чём заявлено в Минобрнауки Российской Федерации. Распоряжение Правительства РФ от 19 ноября 2024 года № 3333-р «О комплексном плане мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года»² нацеливает систему образования на решения трёх задач: повышение качества преподавания математики и естественно-научных предметов в школах, устранение дефицита школьных учителей и совершенствование их подготовки, усиление профориентационной работы.

Ясно, что без решения этой задачи невозможно не только стать лидерами высокотехнологичного развития современного мира, но даже успешно выйти из порочной парадигмы «быть не создателем, а квалифицированным потребителем», которая

довлела в течение нескольких десятилетий нашей истории. Быть суверенным сейчас означает, в том числе, иметь собственную базу для создания и развития современных наукоёмких высоких технологий. В этих условиях владение фундаментальными знаниями необходимо не только создателям новых технологий, но и их квалифицированным пользователям. Иначе любой новый шаг в совершенствование таких технологий потребует получения нового профессионального образования, а не просто развития уже имеющегося. Для этого и нужна прочная база фундаментальных знаний. Однако консенсус о том, из чего складывается эта база, отсутствует как у вузовских работников, так и у практиков. Об этом свидетельствуют, в частности, дискуссии на международных форумах, которые регулярно проводятся, например, в Томске [5]. Разброс мнений достаточно большой. Одни полагают, что фундаментальность – это некое научное ядро, лежащее в основе профессиональной подготовки специалистов, причём своё для каждой специальности. Другие считают, что такое ядро – это нечто необходимое и достаточное для получения той или иной квалификации. Третьи утверждают, что фундаментальность – это способность к самостоятельному мышлению. Четвёртые видят фундаментальность как необходимый уровень универсальных и общепрофессиональных компетенций для выполнения конкретной трудовой деятельности и т. д. и т. п. Перечень конкретных точек зрения на эту проблему можно продолжить, включая и мнение, что фундаментальность – это просто одно из направлений развития современного образования, наряду с гуманизацией, глобализацией, технологизацией и цифровизацией [8].

Сущностно всё разнообразие взглядов можно свести к дилемме: что важнее, что первичнее в системе образования – фундаментальность или практикоориентированность. На самом деле ответ на этот вопрос был получен уже давно, когда ремесленничество как высшая степень практикоориентированности в условиях появления

² Распоряжение Правительства РФ от 19 ноября 2024 года № 3333-р «О комплексном плане мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года». URL: <http://government.ru/docs/53427/> (дата обращения 30.05.2026).

новых технологий проиграло системе профессиональной подготовки на базе общего образования, в котором закладывается знание необходимых законов мироздания. В настоящее время это обстоятельство многократно обострилось, поскольку все современные высокие технологии, базирующиеся на новейших достижениях науки, меняются с очень высокой скоростью. Причём эти изменения касаются не только развития и совершенствования уже работающих технологий, но и появления иных, основанных на существенно новых принципах.

При рассмотрении вопроса о фундаментальности в системе образования можно использовать аналогию с решением его в области науки, где тоже существует деление на фундаментальные и прикладные исследования [9]. Известно, что результаты прикладных исследований достигаются быстрее и являются более эффективными, если базируются на результатах глубоких фундаментальных работ соответствующей направленности. При этом достижения и роль фундаментальных исследований значимы даже в том случае, если они в данный момент времени не адресованы конкретным решениям стоящих прикладных задач. Именно по этому принципу в недавнем прошлом строились отношения между академическими научно-исследовательскими институтами, занимавшимися фундаментальными исследованиями, и НИИ прикладного профиля, решавшими конкретные задачи развития народного хозяйства.

Исходя из этого, дискуссия о приоритете фундаментальности и практикоориентированности теряет свою актуальность, поскольку принципы фундаментальности должны лежать и в основе практикоориентированности. Иными словами, профессиональное образование должно быть построено так, чтобы современный специалист имел необходимую образовательную базу для достаточно быстрого и комфортного для себя реагирования на изменения технологий в сфере его профессиональных интересов.

При этом следует исходить из того, что в научных сообществах есть понимание, что фундаментальность образования определяется не столько состоянием научных знаний, а складывается из целого ряда условий, которые прежде всего касаются формирования социокультурных ориентиров, в том числе жизнеобеспечивающих ценностей. Важной составляющей является восприимчивость к различным изменениям и сама готовность к их восприятию [6]. В конечном итоге фундаментальность образования связывается с задачей формирования самостоятельной личности, адекватной вызовам времени.

Современная система образования не должна пойти на поводу у работодателей, которые заинтересованы только в том, чтобы на рабочее место пришёл человек, полностью готовый к исполнению вполне конкретных производственных действий без сколь-либо длительной адаптации к имеющимся условиям производства. В случае существенного изменения этих условий работодателю выгоднее принять на работу другого специалиста, уже имеющего соответствующие компетенции, чем заниматься переучиванием прежнего работника. Это типичный бизнес-подход к требованиям к подготовке специалистов. Однако с государственной точки зрения, а речь идёт о государственной системе образования, такой подход ошибочен, поскольку вызывает социальное напряжение в обществе и большие расходы по перестройке образовательной системы под новые требования работодателей. Построение системы образования на фундаментальной базе и призвано нивелировать это противоречие.

Заключение

В заключение следует отметить, что реализация принципа фундаментальности в системе образования возможна только при условии существенного развития вузовской науки, причём не только по профильным направлениям, а по всему комплексу учебных предметов. Это вполне объективные и понятные требования, поскольку формирование у молодых специа-

листов желания, необходимой базы и способности самостоятельной адаптации к постоянно изменяющимся условиям трудовой деятельности будет эффективным при условии формирования личности специалиста в творческой атмосфере постоянного поиска необходимых решений и ответов на возникающие вызовы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Информатизация образования: толковый словарь понятийного аппарата / Сост. И.В. Роберт, В.А. Касторнова. М.: Изд-во АЭО. 2023. 182 с.
2. Мещангина Е. И. Государственная политика в области высшего педагогического образования в условиях становления новой России (1990–2000 гг.): автореф. дис. ... канд. истор. наук. Екатеринбург. 2006. 23 с.
3. Лисичкин Г. В., Леенсон И. А. Основные учебно-методические проблемы современного школьного химического образования // Российский химический журнал. 2011. № 4. С. 64–72.
4. Добротин Д. Ю. Актуальные проблемы качества школьного химического образования и пути их решения // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. 2016. № 2 (22). С. 116–122.
5. Батанов А. Не потерять фундаментальность // Аккредитация в образовании. 2025. № 1 (157). С. 63–71.
6. Петрова Г. И., Овсянникова Ю. Н., Плюснин Л. В. Фундаментальность современного университетского образования: подходы к определению и специфика содержания // Университетское управление: практика и анализ. 2024. № 28 (2). С. 7–16. Doi:10.15826/umpa.2024.02.011.
7. Астафьева Е. Н. Философия образования: современные интерпретации // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. № 2(03). С. 46–60.
8. Фундаментальность и практико-ориентированность: как университетам найти «Сложный баланс»? // Аккредитация в образовании. 2024. № 1(149). URL: <https://akvobr.ru/new/publications/541> (дата обращения: 05.05.2026).
9. Мелешко В. Фундаментальность – это серьезно: взгляд на смысл высшего образования // Учительская газета: сетевое издание. 2025. 14 июля. URL: <https://ug.ru/fundamentalnost-eto-serezno-vzglyad-na-smysl-vysshego-obrazovaniya/> (дата обращения: 29.05.2026).

REFERENCES

1. Robert, I.V. and Kastornova, V.A. (2023) *Informatization of education: Explanatory dictionary of conceptual apparatus*. Moscow: AEO Publishing House. (In Russ.)
2. Meshchangina, E. I. (2006) *State policy in the field of higher pedagogical education in the conditions of the formation of new Russia (1990–2000)*. Abstract of Ph.D. thesis, Yekaterinburg. (In Russ.)
3. Lisichkin, G.V. and Leenson, I.A. (2011) The main teaching and method-related issues of chemistry education at school. *Russian Chemical Journal*, no. 4. pp. 64–72 (In Russ.)
4. Dobrotin, D.Yu. (2016) Current quality issues in school chemistry education and possible solutions. *MGPU Herald. Series: Natural Sciences*, no. 2 (22). pp. 116–122. (In Russ.)
5. Batanov, A. (2025) Not to lose fundamentality. *Accreditation in Education*, no. 1 (157), pp. 63-71. (In Russ.)
6. Petrova, G. I., Ovsyannikova, Yu. N. and Plyusnin, L. V. (2024). Fundamentality of modern university education: approaches to definition and specific content. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 28, no. 2, pp. 7–16. Doi:10.15826/umpa.2024.02.011. (In Russ.)
7. Astafieva, E. N. (2024) Philosophy of education: Modern interpretations. *Vectors of Psychological and Pedagogical Research*, no. 2(03), pp. 46–60. (In Russ.)
8. Fundamentality and Practice Orientation: How can universities find the ‘difficult balance’? (2024) *Accreditation in Education*. no. 1(149) Available at: <https://akvobr.ru/new/publications/541> (Accessed: 5 May 2026). (In Russ.)
9. Meleshko, V. (2025) Fundamentality is serious: a look at the meaning of higher education. *Teachers' Newspaper: online edition*. July 14. Available at: <https://ug.ru/fundamentalnost-eto-serezno-vzglyad-na-smysl-vysshego-obrazovaniya/> (Accessed: 29 May 2026). (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Бордовский Геннадий Алексеевич – доктор физико-математических наук, профессор, президент ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена», профессор кафедры ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе», Санкт-Петербург

Роговая Ольга Геннадьевна – доктор педагогических наук, кандидат химических наук, профессор, заведующая кафедрой гуманитарных наук факультета психологии ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр имени В. А. Алмазова» Министерства здравоохранения РФ, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Gennady A. Bordovsky – Doctor of physics and mathematics, Professor, President of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Professor of the UNESCO Chair “Education in a Multicultural Society”, St. Petersburg

Olga G. Rogovaya – Doctor of pedagogical sciences, Candidate of chemical sciences, Professor, Head of Humanities Chair at the Department of Psychology, Almazov National Medical Research Center of the Russian Ministry of Health, 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 378.147; 378.046.4

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-16-27

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЭПИСТЕМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В СИСТЕМЕ «УНИВЕРСИТЕТ – ДПО»

Гребенникова В. М.^{1✉}, Васильева Т. В.², Никитина Н. И.³

¹ Кубанский государственный университет, Краснодар, Российская Федерация

² Московская академия предпринимательства, Москва, Российская Федерация

³ Московский университет им. А.С. Грибоедова, Москва, Российская Федерация

[✉] mvmgrebennikova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

² tvvasilyeva87@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5066-9381>

³ nn0803@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9659-3581>

Статья поступила в редакцию 19.03.2026
Одобрена после рецензирования 03.04.2026
Принята к публикации 18.05.2026

Аннотация. Педагоги-психологи действуют на стыке мультинаучного знания и практической интервенции; эффективность их работы определяется не только профессиональными навыками, но и эпистемической компетенцией (от гр. *episteme* – научное знание; *способностью* осмысливать, понимать новые знания, правильно их интерпретировать, критически оценивать и транспонировать знания в практические решения). Система «высшее образование – дополнительное профессиональное образование» сегодня сталкивается с парадоксом: при избытке образовательного контента наблюдается дефицит методологической рефлексии у специалистов психолого-педагогического профиля. В статье систематизированы подходы к определению эпистемической компетенции, обосновывается концептуальная основа развития этой компетенции у педагогов-психологов в континууме «университет – ДПО». Предложена интегративная модель данного процесса, описаны учебно-организационные и дидактические механизмы реализации модели, методы оценки результатов и инструменты внедрения; доказано, что именно высокий уровень развития эпистемической компетенции отличает профессионала от дилетанта в сфере психолого-педагогического вмешательства. В заключении делается вывод о необходимости внедрения эпистемического подхода в систему непрерывного профессионального образования педагогов-психологов для преодоления распространения псевдонаучных практик и повышения качества психолого-педагогической помощи.

Ключевые слова: эпистемические компетенции, педагоги-психологи, непрерывное профессиональное образование, вуз, ДПО.

Для цитирования: Гребенникова В. М., Васильева Т. В., Никитина Н. И. Концептуальные основания развития эпистемической компетенции педагогов-психологов в системе «Университет – ДПО» // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.16–27. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-16-27>

Original article

CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPMENT OF EPISTEMIC COMPETENCE OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS IN THE SYSTEM “UNIVERSITY–ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION”

V. Grebennikova ^{1✉}, T. Vasilyeva ², N. Nikitina ³

¹ Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

² Moscow Academy of Entrepreneurship, Moscow, Russian Federation

³ Moscow University named after A. S. Griboyedov, Moscow, Russian Federation

^{1✉} mvmgrebennikova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

² tvvasilyeva87@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5066-9381>

³ nn0803@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9659-3581>

The article was submitted on 19.03.2026

Approved after review on 03.04.2026

Accepted for publication on 18.05.2026

Abstract. Educational psychologists operate at the intersection of multidisciplinary knowledge and practical intervention; the effectiveness of their work is determined not only by professional skills, but also by epistemic competence (from the Greek *episteme* – scientific knowledge; the ability to comprehend and understand new knowledge, interpret it correctly, critically evaluate and transpose knowledge into practical solutions). The system "higher education – additional vocational education (AVE)" today faces a paradox: despite an excess of educational content, there is a deficit of methodological reflection among specialists in the psychological and pedagogical profile. The article systematizes approaches to defining "epistemic competence", substantiates a conceptual basis for the development of it among educational psychologists in the continuum "university – AVE", proposes an integrative model of this process, describes the educational, organizational and didactic mechanisms for implementing the model, methods for evaluating results and implementation tools; It has been proven that a high level of the competence development distinguishes professionals from amateurs in the field of psychological and pedagogical intervention. The conclusion emphasizes the need to implement an epistemic approach in the continuing vocational education system for educational psychologists to combat the spread of pseudoscientific practices and improve the quality of psychological and pedagogical assistance.

Keywords: epistemic competencies, educational psychologists, continuing professional education, university, additional vocational education.

For citation: Grebennikova, V. M., Vasilyeva, T. V., Nikitina, N. I. (2026) Conceptual foundations for development of epistemic competence of educational psychologists in the system “university – additional vocational education”. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 16–27 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-16-27>

Введение

Современная образовательная и социальная практика предъявляет к педагогам-психологам требования работать с большими объёмами данных и множеством противоречивых источников знаний. Для педагога-психолога, взаимодействующего с ментальными структурами личности, эпистемическая компетенция

(как способность осознавать границы своего знания, методы его получения, критерии его достоверности, условия применимости для решения задач и др.) становится профессиональным императивом.

«Профессиональная деятельность современных педагогов-психологов характеризуется переходом к практике, основанной на научных доказательствах,

цифровизации данных, междисциплинарности задач, что требует системного развития у данных специалистов эпистемической компетенции (ЭК)» [1, с. 18] не только в рамках подготовки в университете, но и через целенаправленное освоение соответствующих программ в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) в течение профессиональной карьеры.

Анализ монографий, научных статей последних десятилетий (от классических работ К. Knorr-Cetina [2; 3] до современных исследований в области эпистемической культуры [4; 5; 6]) позволяет выделить следующие доминирующие подходы к раскрытию сущности ЭК: а) конструктивистский (фокусируется на процессе создания специалистом субъективного знания в профессиональной среде с опорой на достижения в смежных научных областях) [7]; б) когнитивно-гносеологический (трактует ЭК как стадию развития профессионального мышления и профессионального мировоззрения педагога-психолога, его способность к методологической рефлексивности); в) профессионально-деятельностный (рассматривает ЭК как инструмент решения профессиональных задач в ситуации «информационного шума» или неопределённости). Авторы большинства проанализированных источников [1–8 и др.] сходятся в том, что ЭК является компетенцией высшего порядка, она координирует систему узкоспециальных навыков профессионала.

В работах учёных периода 2018–2025 гг. [1; 7; 9; 10 и др.] подчёркивается, что педагог-психолог должен владеть механизмами эпистемологического мониторинга (способностью критически оценивать психологические, педагогические интервенции, отсеивая паранаучные и недоказательные методики, которыми переполнен рынок различных курсов повышения квалификации данных специалистов). Анализ научных работ последних лет показывает, что без сформированной ЭК профессионал психолого-педагогического профиля рискует стать жертвой «нейромифов» или

псевдонаучных методик, что в работе с детской психикой недопустимо.

Современную эпоху ученые-когнитивисты называют «эрой когнитивной перегрузки», скорость устаревания профессиональных знаний превышает скорость их получения. Для педагогов-психологов, работающих на стыке образования, психического здоровья и социального развития личности, это создаёт беспрецедентные вызовы экзистенциального характера. Если ещё десятилетие назад специалисты психолого-педагогического профиля могли опереться на достаточно устойчивые диагностические протоколы и коррекционные программы, то сегодня сложность человеческого субъекта в цифровой среде, в условиях цифровой социализации подрастающего поколения требует принципиально иного инструментария. Традиционная модель профессиональной подготовки в университете данных специалистов, доминирующая в последние десятилетия, фокусировалась на инструментальной компетентности: «какой тест использовать?», «как провести консультацию?», «какую программу внедрить?» и др. Однако анализ библиографических баз данных (Web of Science, Scopus, eLibrary и др.) за период 2018–2025 гг. показывает тревожную тенденцию: рост количества методических рекомендаций коррелирует со снижением качества принимаемых профессиональных решений в сложных, неструктурированных, нестандартных ситуациях. Ряд учёных задаётся вопросом: «Почему?» и отвечает в публикациях: потому что мы игнорируем фундаментальный вопрос: «Как специалист понимает природу знания, с которым он работает?».

Университет часто даёт «знание-что» (declarative knowledge), а программы ДПО пытаются дать «знание-как» (procedural knowledge), нередко упуская из виду «знание-почему» (epistemic knowledge). Цель данной работы: обосновать концептуальные основания для создания единой непрерывной профессионально-образовательной среды развития ЭК педаго-

гов-психологов в континууме «университет – ДПО».

Материалы и методы

Исследование проводилось в течение пятилетнего цикла (2020–2025 гг.) и базировалось на смешанном дизайне (Mixed Methods Research), сочетающем количественный анализ и качественную интерпретацию (Explanatory Sequential Design). Этапы реализации проведённого исследования:

а) диагностический – выявление исходного уровня ЭК у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» в четырёх вузах: Московская академия предпринимательства, Московский университет имени А.С. Грибоедова, Кубанский государственный университет (г. Краснодар); филиал КубГУ в Славянске-на-Кубани, а также у практикующих педагогов-психологов, обучающихся по программам ДПО;

б) проектно-формирующий – разработка интегративной модели развития ЭК педагогов-психологов в системе «университет – ДПО», пилотное внедрение спроектированных дидактических инструментов;

в) аналитический – экспертная оценка динамики изменений в уровнях развития ЭК педагогов-психологов через контрольные срезы, кейс-стади, наблюдения, экспертные интервью и др.

Общий объём выборки составил 568 человек (362 студента и 206 педагогов-психологов, обучающихся по программам ДПО). Для обеспечения валидности была использована триангуляция методов: количественные методы (адаптированная шкала «Эпистемических убеждений» (Epistemic Beliefs Inventory, EBI); тест на определение уровня критического мышления (L. Starkey) и качественные методы (контент-анализ рефлексивных эссе на тему «Границы моего профессионального знания»; метод репертуарных решёток Дж. Келли для выявления индивидуальных конструктов профессионального опыта и др.). Также были использованы методы математического моделирования,

статистической обработки эмпирических данных.

Исследование базировалось на экосистемном подходе [11] в современном профессиональном образовании, компетентностном, интегративном, персонифицированном, андрагогическом и синергетическом методологических подходах к непрерывной профессиональной подготовке специалистов психолого-педагогического профиля.

Результаты исследования

Современная образовательная среда характеризуется состоянием, которое мы называем эпистемической нестабильностью (многообразие данных, противоречивые научные выводы и др.). Проблема заключается в том, что в системе высшего образования психолого-педагогического профиля зачастую транслируется «готовое» знание, а в системе ДПО – прикладные технологии. Однако между ними отсутствует связующее звено – ЭК педагога-психолога (способность специалиста понимать границы применимости теории, верифицировать источники, осознавать собственные когнитивные искажения и др.). В западной традиции (L. Daniels and L. Alston [1]; B.K. Hofer and L.D. Bendixen [5]; J. Moore [8] и др.) под ЭК понимают знание специалиста о методах продуцирования знания (в том числе и необходимого в профессиональной деятельности), о процессе познания в целом, о границах применимости тех или иных знаний в практике. В российском контексте (А.Н. Ходусов и др. [12]; В.П. Зинченко [13], Е.В. Грязнова и О.А. Никишина [14] и др.) это часто переводится в плоскость «методологической культуры» специалиста. Несмотря на растущую значимость понятия ЭК, его содержательная спецификация, структурная модель и валидные методы оценивания в контексте непрерывной профессиональной подготовки педагогов-психологов остаются фрагментарными.

ЭК педагога-психолога как его интегративная профессиональная характеристика включает в свой состав следующие состав-

ляющие: метакогнитивную осведомлённость (понимание того, как я приобретаю и структурирую профессиональное знание и др.); эпистемические знания (знание о природе научного знания (проверяемость, фальсифицируемость, типы доказательств и др.), методологические принципы получения и применения знаний в профессиональной деятельности и др.) [6]; «когнитивно-интегративную гибкость (способность синтезировать междисциплинарные подходы без потери методологической строгости, способность сопоставлять данные из разных источников (тесты, наблюдение, анамнез)» [8, с. 105] и видеть противоречия между ними и др.); эпистемические практики (сбор, оценка и синтез данных, аргументация, триангуляция и др.); эпистемические ценности (интеллектуальная честность, склонность к ревизии своих знаний и понимание их ограничений, уважение к контексту и др.); эпистемическую метакогницию (мониторинг и регуляция способов познания и интерпретации усвоенных знаний и др.); эпистемическую рефлексию (критический анализ теоретических конструктов: например, понимание ограничений бихевиоризма или гуманистической психологии в конкретном кейсе; осознание специалистом влияния собственных стереотипов (например, «эффекта ореола» или «проекции») на диагностические выводы и др.); эпистемическую ответственность (специалист понимает, что он отвечает за выбор валидных и надёжных методов диагностики, корректность обработки данных и объективность их интерпретации и др.; ответственность за то, как результаты профессионального познания доносятся до клиента, коллег и др.; по сути, это профессиональный самоконтроль специалиста за тем, чтобы психолого-педагогическая помощь базировалась на проверенном знании, а не на субъективных догадках, стереотипах или неработающих шаблонах) [15]; эпистемическую агентность (иницирование исследований в психолого-педагогической деятельности, трансляция

результатов проведённых исследований в профессиональное сообщество и др.).

ЭК педагога-психолога – это метаспособность, определяющая качество взаимодействия специалиста с профессионально значимой информацией. Мы выделяем следующие базовые сущностные признаки сформированности ЭК: а) контекстуальность (знание не воспринимается как абсолюто; оно всегда привязано к социокультурному контексту развития личности и др.); б) процессуальность (профессиональная истина рассматривается как результат постоянного диалога между теорией и живым опытом (праксисом) и др.); в) критическая дистанция (способность специалиста отстраниться от привычных объяснительных схем (например, психоаналитических или когнитивно-поведенческих) для оценки их адекватности текущей задаче и др.).

В целом же, ЭК педагогов-психологов – это не декоративный элемент их профессионального профиля, это ядро их профессионализма.

Проблема разрыва в рекуррентной эпистемической подготовке педагогов-психологов в системе «университет – ДПО»

Этап университета: иллюзия завершённости. В университете студент погружён в академический дискурс. Однако, как показывают лонгитюдные наблюдения авторов статьи, к 4-му курсу у 58% обучающихся по программе бакалавриата «Психолого-педагогическое образование» формируется «дуалистическое» мышление (по типологии W.G. Perry [16]): есть правильные ответы (в учебнике, в лекциях авторитетного преподавателя) и неправильные. Выпускная квалификационная работа (ВКР) часто воспринимается как формальность, а не как исследование. Эпистемическая позиция выпускника вуза может застывать на уровне «знание передаётся авторитетом». На лекциях в университете полезно задавать студентам вопрос: «Что вы будете делать, когда учебник, по

которому вы учитесь, устареет в момент вашего выпуска?».

Этап ДПО: фрагментарность и/или конъюнктура. Система ДПО, призванная обновлять знания, нередко предлагает курсы повышения квалификации педагогов-психологов (72–108 часов), ориентированные на «готовые решения» (слушатели говорят: «Делай так, это работает», не объясняя границ применимости метода). Возникает феномен «профессионального выгорания через когнитивный диссонанс»: методики не работают в реальной школе, а специалист не обладает инструментарием, чтобы понять, почему.

Сопоставление данных показывает, что отсутствие преемственности в развитии ЭК педагогов-психологов может приводить к особой профессиональной деформации: университет не учит сомневаться, ДПО не учит исследовать; результат – технократ-психолог-педагог, владеющий инструментом, но не понимающий глубинный смысл освоенного полинаучного материала. Проблема текущего (актуального) состояния непрерывной профессиональной подготовки педагогов-психологов в системе «университет – ДПО» заключается в следующем: вуз «даёт догмы», ДПО пытается (часто безуспешно) «дать новые догмы». Сформированная у педагога-психолога ЭК позволит осуществить разрыв этого круга.

Проектирование модели непрерывного эпистемического континуума в системе «университет – ДПО» для профессионального развития педагогов-психологов базируется на следующих принципах:

а) принцип реализации сквозной исследовательской линии – в университете будущий педагог-психолог пишет не просто ВКР, а проходит путь от идеи до осознанной (не формальной) публикации (даже в студенческом журнале, в сборнике студенческих конференций). В ДПО данная линия реализуется в преобладании таких форматов обучения педагогов-психологов, как проектные и проблемно-ориентированные методы; итогом курса ДПО является не тест, а мини-исследование в

своей школе, колледже, Центре развития и др.;

б) принцип развития эпистемологической рефлексии – в университете следует внедрить элективный курс «Психология научного познания», будущий педагог-психолог должен уметь отвечать, в частности, на вопрос: «На каком основании я считаю эту диагностику валидной?». В системе ДПО принцип реализуется через супервизионные группы, рефлексивные сессии, в рамках которых разбираются не только случаи клиентов, но и ход мысли специалиста, аргументация принятых решений и др. В результате реализации данного принципа обучающиеся должны научиться осознавать собственные когнитивные искажения и границы своей компетентности, развить способность критически осуществлять самооценку познавательных способностей;

в) принцип цифровизации эпистемической профессионально-образовательной среды – возможно создание единой цифровой платформы «университет – ДПО – школа (места трудоустройства выпускников вуза на должность «педагог-психолог»)»; ведение студентом, а затем и молодым специалистом портфолио эпистемического роста: отслеживание того, как меняются его взгляды на природу психологического и педагогического знания от 1 курса до 4 года обучения в бакалавриате и в процессе самостоятельной профессиональной психолог-педагогической практики и др. Такое портфолио фиксирует эволюцию профессионального мышления специалиста: «Какие теории, методологические подходы он использовал? Как он оценивал эффективность своих вмешательств?» Для реализации данного принципа необходимо обеспечить студентам, обучающимся по программам ДПО, доступ к актуальным базам данных (РИНЦ, Scopus и др.), чтобы формировать привычку работать с первичными источниками, а не с пересказами (например, в Telegram-каналах);

г) принцип валидации и обратной связи – системные механизмы экспертной оценки качества и коррекции профес-

сионально-образовательных программ, ориентированных на развитие ЭК педагогов-психологов.

Непрерывная эпистемическая подготовка педагога-психолога в системе «университет – ДПО» должна рассматриваться не как последовательность этапов, а как циклическая модель развития ЭК (таблица 1).

В таблице 2 ниже представлены различия в акцентах формирования и развития ЭК педагогов-психологов в университете и программах ДПО.

Для реализации данной модели мы предлагаем внедрение следующих ключевых дидактических механизмов развития ЭК педагогов-психологов:

а) *проблематизация профессионального опыта* – на старших курсах университета и в рамках программ ДПО обучение строится не вокруг «лекции эксперта», а вокруг деконструкции сложных случаев, что заставляет специалиста обращаться к основаниям своих действий: «Почему я выбрал(а) именно эту диагностическую методику? На каких допущениях она строится?» и др.;

б) *междисциплинарный трансфер* – ЭК педагога-психолога растёт на стыке наук; интеграция данных нейропсихологии, педагогической и психологической антропологии, философии образования, социологии, культурологии, информатики и др. позволяет специалисту видеть, осмысливать вариативность контекстов жизнедеятельности ребёнка, членов его семьи, сотрудников педагогического коллектива в многомерном пространстве, в полифакторном ракурсе;

в) *«цифровая эпистемология* (в современную эпоху ИИ педагог-психолог должен обладать компетенцией валидации знания, сгенерированного алгоритмическими нейросетями; умение критически оценивать данные, полученные через цифровые системы диагностики, становится частью профессиональной этики специалиста и др.» [17];

г) *проблемно-ориентированное обучение* – студенты и взрослые обучающиеся по программам ДПО должны сталкиваться с кейсами, в которых нет правильного ответа, а есть только более или менее

Таблица 1/ Table 1

Цикличность эпистемической подготовки педагога-психолога в системе «университет – ДПО» / The cyclical nature of the epistemic training of a teacher-psychologist in the “university – additional professional education” system

Этап обучения	Доминанта развития	Эпистемический результат
Бакалавриат / Магистратура (университет)	Формирование базовой научной картины мира	Эпистемическая грамотность (умение отличать научное знание от паранаучного)
Профессиональная адаптация	Столкновение теории с практическим контекстом	Эпистемический диссонанс: осознание недостаточности алгоритмических, шаблонных решений
Программы ДПО	Переосмысление опыта через новые методологические фильтры, научные достижения	Эпистемическая зрелость: способность конструировать авторские стратегии психолого-педагогической помощи на научно-доказательной базе

Источник: данные авторов.

Таблица 2/ Table 2

Различия в акцентах формирования и развития ЭК педагогов-психологов в университете и программах ДПО / Differences in the emphasis on the formation and development of epistemic competence of the EC of educational psychologists at the university and in continuing education programs

Этап обучения	Доминирующая форма знания	Эпистемическая задача
Университет (Бакалавриат/Магистратура)	Фундаментальное, теоретическое	Освоение канонических методов верификации
ДПО	Прагматическое, контекстное	Преодоление когнитивных искажений в практике
Система «университет – ДПО» (интеграция)	Трансдисциплинарное	Формирование индивидуального эпистемического стиля

Источник: данные автора.

обоснованные гипотезы; анализ ошибок (Error Analysis): изучение не только успешных исследований, но и громких научных фейлов (от англ. Fail – неудача) и случаев репликации, которые не удались.

В целом же реализация процесса развития ЭК педагогов-психологов в системе «университет – ДПО» – это переход от модели «человека знающего» к модели «человека, понимающего природу знания». Исследование показывает, что только при условии концептуального единства университетской базы и гибкости, адаптивности последиplomного образования возможно становление специалиста, способного к эффективной работе в сложном мире человеческой психики.

Обсуждение результатов

Для педагогов-психологов ЭК не сводится лишь к академическому знанию об эпистемологии, а включает практические умения и профессиональные ориентиры: как интерпретировать эмпирические данные, как выстраивать диагностические заключения при ограниченной информации, как коммуницировать с коллегами, разработать научно обоснованные рекомендации для педагогов и родителей и др.

Опираясь на работы в области социальной эпистемологии (S. Fuller [18]), персональной эпистемологии (B. Hofer [19]),

можно выделить следующие уровни развития ЭК педагога-психолога: а) репродуктивный (специалист применяет готовые алгоритмы; воспринимает знание как статичный объект; понимает ключевые понятия научного метода; имеет элементарные навыки интерпретации результатов исследования); б) адаптивный (специалист умеет интегрировать научные данные в практические решения и оценивать их последствия; модифицирует методы под контекст; воспринимает знание как инструмент, понимает пределы применимости теорий, умеет работать с противоречивыми данными; применяет знания гибко, но редко анализирует методологические основания); в) креативно-доказательный (педагог-психолог осознаёт себя как субъекта познания; способен аргументированно отказаться от неэффективного метода, даже если он общепринят; способен в ситуации дефицита готовых решений создать новую практику, научно обосновать её и включить в профессиональный дискурс; адекватно осуществляет критический анализ собственного профессионального опыта, выявляя когнитивные искажения, умеет транслировать своё знание коллегам на языке научного сообщества и др.).

Мнение авторов статьи о том, что непрерывное профессиональное образование педагога-психолога, обеспечившее вы-

сокий уровень развития его ЭК, снижает риск профессиональных ошибок на 35% и увеличивает срок профессионального долголетия специалиста, согласуется с позицией исследователей, представленной в публикациях 2022-2025 гг. [1; 7; 8; 9].

Высокий уровень развития ЭК отличает профессионала от дилетанта в сфере психолого-педагогического вмешательства, следовательно, в систему непрерывного профессионального образования педагогов-психологов необходимо внедрение эпистемического подхода для преодоления распространения псевдонаучных практик и повышения качества психолого-педагогической помощи.

Проблема формирования ЭК педагогов-психологов не может быть решена точечными тренингами, это задача системной инженерии образования.

Важно отметить, что развитие ЭК педагога-психолога не должно вести к «параличу действия (analysis paralysis)» (J. Moore [8]). Психолого-педагогическая практика требует решительности. ЭК – это не бесконечное сомнение, а обоснованная уверенность. Существует тонкая грань между здоровым скептицизмом и циничным отрицанием экспертизы. Задача непрерывного профессионального образования педагогов-психологов – воспитать профессионалов, которые уважают науку, но не догматизируют её. Они понимают, что научное знание временно и фальсифицируемо (в попперовском смысле), и именно в этой открытости к новому заключается сила профессии.

Таким образом, переход к эпистемической модели непрерывной профессиональной подготовки педагогов-психологов в системе «университет – ДПО» позволит преодолеть разрыв между академической теорией и живой практикой. Педагог-психолог перестает быть «транслятором методик» и становится исследователем, способным порождать новое знание в процессе своей профессиональной деятельности. Для реализации этого перехода требуется пересмотр учебных планов в сторону увеличения доли рефлексивных практи-

кумов и методологических семинаров, в рамках которых центральным объектом изучения становится само мышление профессионала.

Заключение

В XXI веке мы перешли от эпохи дефицита информации к эпохе её избытка, который парадоксальным образом породил новый тип неграмотности. Педагог-психолог сегодня сталкивается не с отсутствием данных, а с невозможностью верифицировать их в потоке «инфшума». Сегодня знать факты менее важно, чем понимать природу самого знания.

ЭК педагога-психолога можно трактовать как мета-способность специалиста понимать природу знания, критически оценивать его источники, конструировать новые смыслы в ситуации информационной неопределённости и научно обоснованно легитимизировать свой профессиональный опыт как субъективное знание. ЭК педагога-психолога – это «компетенция над компетенциями»; без её сформированности данный специалист остаётся техническим исполнителем, уязвимым перед лицом манипулятивных методик и псевдонаучных концепций. Развитие ЭК педагога-психолога в системе «университет – ДПО» требует перехода к проблемно-ориентированному и проектному обучению, в рамках которого фокус смещается с трансляции фактов на исследование способов познания психической реальности.

Сегодня ценность специалиста психолого-педагогического профиля определяется не объёмом загруженной в память информации, а способностью навигировать в океане знаний, отличая истину от информационного шума. Система «университет – ДПО» должна стать инкубатором критически мыслящих и ориентированных на научно-доказательную практику профессионалов, способных обеспечить психологическую безопасность образовательного пространства будущего.

Формирование и развитие ЭК педагога-психолога в системе «университет – ДПО» – это не просто методическая

новация, а в определённой мере вопрос выживания данной профессии: в мире, в котором искусственный интеллект берет на себя рутинную диагностику и подбор методик, уникальной ценностью человека остаётся способность к смыслопорождению и этически обоснованному принятию решений в условиях неполного знания. Только превратив систему «университет – ДПО» в профессионально-образовательный эпистемический континуум, в единый организм, дышащий в ритме гармонизации науки и практики, мы сможем

подготовить специалистов, способных не просто адаптироваться к будущему, но и конструировать его.

Таким образом, процессы формирования и развития ЭК педагогов-психологов требуют интегративно-синергетического подхода, в рамках которого университет и ДПО действуют как взаимодополняющие элементы единой профессиональной экосистемы, связывающие звенья непрерывной профессиональной траектории становления специалистов нового поколения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Daniels L. and Alston L. Epistemological and ontological beliefs of educational psychology doctoral students // *International journal of teaching and learning in higher education*. 2023. № 35(2). P. 17–31.
2. Knorr Cetina K. *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Harvard University Press, 1999. 329 p.
3. Knorr-Cetina K. and Reichmann W. Epistemic cultures / Wright J.D. (ed). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Amsterdam: Elsevier, 2015. P. 873–880.
4. Kruse C. and Silvast A. Alignment work and epistemic cultures // *Science and technology studies*. 2023. № 36 (4). P. 80 – 89. DOI 10.23987/sts.137603.
5. Hofer B.K. and Bendixen L.D. Personal epistemology: Theory, research, and future directions / K.R. Harris, S. Graham, et al (eds.). *Educational psychology handbook: Theories, constructs, and critical issues.. American Psychological Association*, 2012. Vol. 1. P. 227–256. DOI 10.1037/13273-009.
6. Васильева Т.В. Энактивизм и развитие эпистемической культуры педагогов-психологов в магистратуре // *Самарский научный вестник*. 2024. Т. 13. № 2. С. 166–170. DOI 10.55355/snv2024132302
7. Hagège H. Epistemic decentering in education for responsibility: revisiting the theory and practice of educational integrity // *International journal for educational integrity*. 2023. № 19. DOI: 10.1007/s40979-023-00134-3.
8. Moore J. Recognising and questioning the epistemological basis of educational psychology practice // *Educational psychology in practice*. 2005. № 21 (2). P. 103–116.
9. Watson E. and Ragoub S. Development of teachers' epistemic beliefs about science: Review of literature // *Studies in philosophy of science and education*. 2025. № 6. P. 75–97. DOI 10.46627/sipose.v6i2.625.
10. Вольхин С.Н., Никитина Н.И., Васильева Т.В. Антропологический подход к формированию эпистемической культуры педагогов-психологов в системе непрерывного профессионального образования // *ЦИТИСЭ*. 2023. №3. С. 424-434.
11. Барболин М.П. Метасистемный подход к проектированию идеальных и реальных образовательных систем // *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2011. Вып. 1. С. 67–78.
12. Ходусов А.Н., Загуменных Н.А., Кононова С.А., Ходусов А.А. *Методологическая культура педагога и условия её формирования в системе современного педагогического образования*. Курск: Издательство: Курский государственный университет, 2024. 369 с.
13. Зинченко В.П. О методологической культуре психологов (от монизма к плюрализму) // *Культурно-историческая психология*. 2012. № 8 (1). С. 59–68.
14. Грязнова Е.В., Никишина О.А. Методологическая культура педагога-исследователя // *Перспективы науки и образования*. 2018. № 3 (33). С. 68–73.
15. Васильева Т.В., Илларионова Л.П., Вольхин С.Н. Развитие эпистемической ответственности педагогов-психологов в системе повышения квалификации: теоретико-методологический аспект // *ЦИТИСЭ*. 2023. № 4 (38). С. 253–262.
16. Perry W.G., Jr. *Cognitive and ethical growth: making of meaning* // *Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. P. 76–116.

17. Ingvarsson, J. Digital Epistemology: An Introduction. / Towards a digital epistemology. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. DOI: 10.1007/978-3-030-56425-4_1.
18. Fuller S. Social epistemology. Indiana University Press, 2002. 314 p.
19. Hofer B., Pintrich P. Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction // The Psychology of beliefs about knowledge and knowing. Routledge, 2002. P. 3–14.
20. Elias E. Muddled measurement: A historical perspective on questionable practices in school psychology's assessment of learning disabilities // Canadian journal of school psychology. 2021. № 36(2). P. 142–152

REFERENCES

1. Daniels, L. and Alston, L. (2023) Epistemological and ontological beliefs of educational psychology doctoral students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, no. 35(2), pp. 17–31.
2. Knorr Cetina, K. (1999) *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Harvard University Press.
3. Knorr-Cetina, K. and Reichmann, W. (2015) Epistemic cultures. *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Amsterdam: Elsevier, pp. 873–880.
4. Kruse, C. and Silvast, A. (2023) Alignment work and epistemic cultures. *Science and Technology Studies*, no. 36(4), pp. 80–89. DOI 10.23987/sts.137603.
5. Hofer, B.K. and Bendixen, L.D. (2012) Personal epistemology: Theory, research, and future directions. *Educational psychology handbook: Theories, constructs, and critical issues*. American Psychological Association, vol. 1, pp. 227–256. DOI: 10.1037/13273-009
6. Vasilyeva, T.V. (2024) Enactivism and the development of epistemic culture of educational psychologists in master's programs. *Samara Scientific Bulletin*, vol. 13, no. 2, pp. 166–170. DOI: 10.55355/snv2024132302. (In Russ.)
7. Hagège, H. (2023) Epistemic decentering in education for responsibility: revisiting the theory and practice of educational integrity. *International Journal for Educational Integrity*, no. 19. DOI: 10.1007/s40979-023-00134-3.
8. Moore, J. (2005) Recognising and questioning the epistemological basis of educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice*, no. 21(2), pp. 103–116.
9. Watson, E. and Ragoub, S. (2025) Development of teachers' epistemic beliefs about science: Review of literature. *Studies in Philosophy of Science and Education*, no. 6, pp. 75–97. DOI 10.46627/sipose.v6i2.625.
10. Volkhin, S.N., Nikitina, N.I. and Vasilyeva, T.V. (2023) Anthropological approach to the formation of the epistemic culture of educational psychologists in the system of continuous professional education. *CITISE*, no. 3, pp. 424–434. (In Russ.)
11. Barbolin, M.P. (2011) A Metasystemic approach to designing ideal and real educational systems. *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 1, pp. 67–78. (In Russ.)
12. Khodusov, A.N., Zagumennykh, N.A., Kononova, S.A. and Khodusov, A.A. (2024) *Methodological culture of a teacher and the conditions for its formation in the system of modern pedagogical education*. Kursk: Publisher: Kursk State University. (In Russ.)
13. Zinchenko, V.P. (2012) On the methodological culture of psychologists (from monism to pluralism). *Cultural-Historical Psychology*, no. 8(1), pp. 59–68. (In Russ.)
14. Gryaznova, E.V. and Nikishina, O.A. (2018) Methodological culture of a teacher-researcher. *Prospects of Science and Education*, no. № 3(33), pp. 68–73. (In Russ.)
15. Vasilyeva, T.V., Illarionova, L.P. and Volkhin, S.N. (2023) Development of epistemic responsibility of educational psychologists in the system of advanced training: theoretical and methodological aspect. *CITISE*, no. 4 (38), pp. 253–262. (In Russ.)
16. Perry, W.G., Jr. (1981) Cognitive and ethical growth: making of meaning. *Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 76–116.
17. Ingvarsson, J. (2020) Digital Epistemology: An Introduction. *Towards a Digital Epistemology*. Palgrave Macmillan, Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-56425-4_1.
18. Fuller, S. (2002) *Social epistemology*. Indiana University Press.
19. Hofer, B. (2002) Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. *Hofer, B. and Pintrich, P. The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. Routledge, pp. 3–14.
20. Elias, E. (2021) Muddled measurement: A historical perspective on questionable practices in school psychology's assessment of learning disabilities. *Canadian Journal of School Psychology*, no. 36(2), pp. 142–152.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Гребенникова Вероника Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, заведующий кафедрой педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар

Васильева Татьяна Виталиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогических и правовых дисциплин, ЧУ ВО «Московская академия предпринимательства», Москва

Никитина Наталья Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и педагогики, ОЧУ ВО «Московский университет имени А. С. Грибоедова», Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Veronika M. Grebennikova – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University, Krasnodar

Tatyana V. Vasilyeva – Candidate of pedagogical sciences, Associate Prof. of the Department of Psychological, Pedagogical and Legal Disciplines, Moscow Academy of Entrepreneurship, Moscow

Natalya I. Nikitina – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of General Psychology and Pedagogy, Moscow University named after A.S. Griboyedov, 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 373.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-28-38

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ «ВУЗ-СТУДЕНТ-ШКОЛА»

Монахова Л.Ю.^{1✉}, Пашков А.А.², Гордеева Л.В.³

¹⁻³ Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация

^{1✉} lira.monakhova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

² aa.pashkov@eduprosvet.ru

³ lv.gordeeva@eduprosvet.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7639-7821>

Статья поступила в редакцию 15.04.2026
Одобрена после рецензирования 20.04.2026
Принята к публикации 04.05.2026

Аннотация. Статья посвящена обоснованию методологической базы исследования эффективности взаимодействия «вуз-студент-школа» в контексте педагогической практики. Предложена интегративная методологическая матрица, синтезирующая системно-деятельностный, компетентностный, праксиологический и сетевой подходы. Выявлены ограничения каждого из подходов при изолированном применении и обоснован синергетический эффект их интеграции. Сформулирована триада исследования: переменная – уровень методологической интеграции педагогических подходов; результат – показатели эффективности профессионального становления студента-педагога; выборка – образовательная сеть, включающая университеты и базовые школы.

Ключевые слова: педагогическая практика, методологическая интеграция, системно-деятельностный подход, компетентностный подход, праксиология, сетевое взаимодействие, триада исследования.

Финансирование: Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (KFRF-2026-0018; рег. № 1025082700002-3-5.3.1; тема: «Исследование эффективности взаимодействия университета, студента и школы при организации педагогической практики будущих учителей»).

Для цитирования: Монахова Л. Ю., Пашков А. А., Гордеева Л. В. Методологические основания повышения эффективности педагогической практики в системе «вуз-студент-школа» // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.28–38. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-28-38>

Original article

METHODOLOGICAL BASIS FOR IMPROVING EFFECTIVENESS OF TEACHING PRACTICE IN «UNIVERSITY-STUDENT-SCHOOL» SYSTEM

L. Monakhova^{1✉}, A. Pashkov², L. Gordeeva³

¹ Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

^{1✉} lira.monakhova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

² aa.pashkov@eduprosvet.ru

³ lv.gordeeva@eduprosvet.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7639-7821>

© CC BY Монахова Л. Ю., Пашков А. А., Гордеева Л. В., 2026.

The article was submitted on 15.04.2026

Approved after review on 20.04.2026

Accepted for publication on 04.05.2026

Abstract. The article substantiates the methodological framework for studying the effectiveness of university-student-school interactions in the context of pedagogical practice. An integrative methodological framework is proposed, synthesizing system-activity, competency-based, praxeological, and network approaches. The limitations of each approach when applied separately are identified, and the synergistic effect of their integration is substantiated. The research triad is formulated: the variable is the level of methodological integration of pedagogical approaches; the outcome is the effectiveness of student-teacher professional development; and the sample is an educational network, including universities and basic schools.

Keywords: pedagogical practice, methodological integration, system-activity approach, competence approach, praxeology, network interaction, triad of research.

Financing: The work was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (KFRF-2026-0018; reg. No. 1025082700002-3-5.3.1; topic: "Study of the effectiveness of interaction between the university, student and school in organizing the pedagogical practice of future teachers").

For citation: Monakhova, L. Yu., Pashkov, A. A. and Gordeeva, L. V. (2026) Methodological basis for improving effectiveness of teaching practice in «university-student-school» system. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 28–38 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-28-28>

Введение:

проблемное поле исследования

Современная система педагогического образования столкнулась с системным кризисом, корни которого уходят в методологическую разобщённость теории и практики. Анализ состояния педагогической практики выявляет четыре ключевых противоречия: разрыв между академическими знаниями и реальными требованиями школы; формальность практики как «отработки часов» в противовес осмысленной профессиональной пробы; иерархичность отношений «вуз → школа» вместо партнёрства; стандартизация требований при необходимости индивидуализации траекторий профессионального становления.

Традиционные монопарадигмальные исследования, опирающиеся исключительно на системный или только компетентностный подход, не способны адекватно отразить полифоничность актуальной педагогической реальности. Требуется методологическая интеграция, способная обеспечить полноту анализа сложного феномена взаимодействия вуза (университета), студента и школы.

Цель статьи – обосновать методологические основания исследования эффективности взаимодействия «вуз-студент-школа» путём интеграции системно-деятельностного, компетентностного, праксиологического и сетевого подходов.

В соответствии с требованиями эмпирической методологии исследование структурировано по триаде «*переменная – результат – выборка*».

Переменная исследования – уровень интеграции четырёх методологических подходов (системно-деятельностного, компетентностного, праксиологического и сетевого) в организации педагогической практики. Данная переменная рассматривается как независимая, измеряемая по показателям структурированности практики, наличия картирования взаимосвязей, операционализации компетенций, рефлексивных практик и равноправности партнёрства.

Результат (зависимая переменная) – эффективность профессионального становления студента-педагога, измеряемая комплексом показателей: уровень сформированности профессиональных компе-

тенций (когнитивных, операциональных, личностных); степень развития рефлексивной культуры (способность к самооценке и коррекции деятельности); качество установившихся профессиональных связей и готовность к сетевому взаимодействию; субъективная удовлетворённость участников практики.

Выборка – многоуровневая образовательная сеть, включающая: студентов бакалавриата и магистратуры педагогических направлений (методика, педагогическое образование); базовые общеобразовательные организации – партнёры вуза различного типа (городские, сельские, ресурсные центры); субъектов сопровождения (методисты вуза, наставники школы, руководители практики). Минимальный объём выборки – 300 респондентов с использованием стратифицированной схемы отбора.

Результаты исследования

Рассмотрим методологические основания, на которых предлагается строить взаимодействие вуза, студента и школы, ориентированное на повышение эффективности педагогической практики.

В качестве первого основания выделим системно-деятельностный подход (СДП), теоретическую базу которого составляют работы Л.С. Выготского [1], А.Н. Леонтьева [2], П.Я. Гальперина [3], В.В. Давыдова [4], разработавших концепцию деятельности как онтологической основы развития личности. В контексте педагогической практики СДП позволяет рассматривать взаимодействие «вуз-студент-школа» как целостную систему, где изменение одного элемента влияет на всю структуру.

Выделим ключевые принципы этого подхода, адаптированные под педагогическую практику:

- целостность: практика не сводится к сумме отдельных заданий, а представляет собой единый цикл профессионального становления;

- иерархичность: выделение макроуровня (требования ФГОС), мезоуровня (региональные условия) и микроуровня (индивидуальная траектория студента);

- субъектность: студент выступает активным конструктором собственного опыта, а не пассивным исполнителем инструкций.

Важно отметить, что изолированное применение СДП несёт риск потери индивидуального фокуса в угоду системным требованиям. Сложность координации множества элементов практики часто приводит к инертности при необходимости оперативных изменений. Кроме того, системный подход не предоставляет инструментария для измерения качества отдельных профессиональных действий, фокусируясь преимущественно на структурных связях.

Вторым основанием организации взаимодействия триады «вуз-студент-школа» выступает компетентностный подход (КП). Его концептуальные основы разработаны И.А. Зимней [5; 6], А.А. Вербицким [7], В.В. Краевским [8], Э.Ф. Зеером [9]. Компетентностный подход определяет педагогическую практику как средство формирования способности применять знания для решения реальных профессиональных задач. И.А. Зимняя определяет компетентность как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт» [6, с. 22].

В качестве принципов реализации КП в предмет исследования будем рассматривать:

- результативность как фокус на способности действовать в реальных ситуациях, а не на накоплении знаний;

- измеримость как операционализацию компетенций через поведенческие индикаторы;

- контекстуальность как формирование в условиях, приближённых к профессиональной деятельности;

- интегративность как единство знаний, умений, навыков и личностных качеств.

Негативными последствиями при опоре исключительно на КП может стать риск фрагментации целостной педагогической деятельности на набор обособленных компетенций, что противоречит системной природе педагогической работы.

Сложность объективной оценки «мягких» компетенций (эмпатия, такт, педагогическая интуиция) приводит к формализации портфолио. Кроме того, контекстное обучение в рамках практики требует значительных ресурсных затрат, что ограничивает масштабируемость компетентностной модели.

Третьей методологической опорой организации эффективного триадного взаимодействия предлагаем рассматривать праксиологический подход (ПП). Теория рационального действия в педагогике разработана И.А. Колесниковой и Е.В. Титовой [10], которые определяют педагогическую праксеологию как «общую теорию педагогической деятельности, раскрывающую закономерности и способы достижения эффективности и успешности» [10, с. 13]. Подход ориентирован на поиск путей повышения эффективности деятельности при минимальных затратах ресурсов.

Из списка разработанных учёными принципов, который сопровождают ПП, выделим наиболее значимые для темы исследования, а именно [11]:

- действие как единица анализа – фокус на качестве конкретных педагогических поступков;

- эффективность – способность достигать результатов с оптимальными затратами;

- рефлексивность – переход от стихийного опыта к осмысленному конструированию;

- ситуативная адекватность – адаптация общих принципов к уникальным условиям.

В зоне риска опоры исключительно на этот подход находится инструментализация образовательного процесса, когда теряется ценностное измерение педагогической деятельности в погоне за эффективностью. Сложность измерения качественных параметров праксиологического анализа (как определить «рациональность» педагогического выбора?) требует высокой квалификации наставников. Кроме того, фокус на минимизации ресур-

сов может противоречить идее развития всего потенциала личности.

И, наконец, в качестве четвёртого методологического основания анонсированной темы выдвинем сетевой подход (СП). Основы его разработки заложены в работах А.И. Адамского [12]. Он выдвинул концепцию сетевого взаимодействия образовательных учреждений как механизма преодоления ресурсных ограничений и территориальной разобщённости. Е.А. Шенцева обосновала перспективы применения сетевых моделей к управлению образованием [13].

Приведём адекватные теме исследования принципы СП:

- равноправие, рассматривающее школу не как «площадку для практики», а как полноправного партнёра с правом совместного целеполагания;

- обмен ресурсами, позволяющий вузу предоставлять экспертизу и научные методы, а школе – аутентичный контекст, студент при этом рассматривается в качестве инновационного потенциала;

- гибкость, обеспечивающая адаптацию программы практики под изменяющиеся условия;

- взаимное развитие – партнёрство, направленное на профессиональное развитие всех участников.

Опора на СП без интеграции с другими методологиями может привести к асимметрии ресурсов между вузом и школой, что формально декларирует партнёрство, но сохраняет фактическое доминирование вуза. Сложность масштабирования успешных практик обусловлена уникальностью каждой сетевой конфигурации. Кроме того, сетевое взаимодействие требует значительных временных затрат на установление доверительных профессионально ориентированных отношений, что не всегда соответствует ограниченным календарным рамкам учебной практики.

Приведённый краткий анонс методологических подходов, положенных авторами в основу организации педагогической практики студентов, позволил сделать вывод о том, что повышение эффективно-

сти взаимодействия вуза (университета), студента и школы возможно обеспечить, опираясь на интеграцию системно-деятельностного, компетентностного, праксиологического и сетевого подходов, что обеспечит синергию совокупного эффекта.

Методологическая матрица комплементарного (взаимодополняющего) использования подходов на разных этапах организации педагогической практики представлена в таблице 1.

Интеграция позволяет преодолеть ограничения изолированных подходов: системный подход компенсирует фрагментарность компетентностного; праксиологический – снимает риск формализации системных связей; сетевой – обеспечивает аутентичный контекст для формирования компетенций.

Обсуждение

Критически важным является разграничение методологической интеграции и эклектичного смешения подходов. Интеграция предполагает принципиальную комплементарность: каждый подход отвечает на свой специфический вопрос:

– СДП: «Из чего состоит и как функционирует система взаимодействия?»;

– КП: «Какие результаты должны быть достигнуты и как их измерить?»;

– ПП: «Как сделать каждое действие осмысленным и эффективным?»;

– СП: «Как выстроить равноправное взаимодействие всех участников?».

Теоретический анализ выявляет потенциальные точки напряжения между подходами, но прежде чем анализировать конкретные конфликты, необходимо разграничить методологическую интеграцию и методологический плюрализм эклектичного типа. Эклектика предполагает механическое сочетание элементов разных теорий без учёта их онтологических оснований, тогда как интеграция в нашем понимании выступает как трансценденция (преодоление-сохранение) ограничений каждого подхода в метауровне системной комплементарности.

Интегративная матрица не отменяет специфику отдельных подходов, но создаёт надстройку, где противоречия между ними превращаются в движущие силы развития практики. Это соответствует ди-

Таблица 1/ Table 1

Методологическая интегративная матрица подходов / Methodological integrative matrix of approaches

Этап/Задача	СДП	КП	ПП	СП
Целеполагание	Обеспечение целостности	Измеримость результатов	Осмысленность действий	Совместность целей
Проектирование	Логика этапов	Привязка к компетенциям	Ситуации профессионального выбора	Учёт распределения ресурсов
Оценка	Анализ системных эффектов	Уровни сформированности	Анализ конкретных действий	Совместная экспертиза
Развитие	Создание условий субъектности	Индивидуализация траекторий	Развитие рефлексии	Развитие компетенций наставников

Источник: данные авторов.

алектической логике развития научного знания.

Рассмотрим точки напряжения между подходами в триаде: конфликт, проявление в практике, механизм разрешения.

Системно-деятельностный подход ↔ *Компетентностный подход*: целостность системы против фрагментации на измеримые единицы.

Конфликт. СДП, опираясь на концепцию Л.С. Выготского о системности психических функций и деятельностном подходе А.Н. Леонтьева, требует рассматривать практику как целостное событие, где «частное» осмысливается только через «общее». В то же время КП, следуя логике И.А. Зимней об операционализации компетенций, вынуждает расчленять целостную деятельность студента на отдельные наблюдаемые индикаторы (умения объяснять, навыки диагностики и т.д.), что создаёт риск «потери целостности в процедурах оценивания».

Проявление в практике. При изолированном применении КП практика превращается в чек-лист достижения компетенций, где студент «отыгрывает» отдельные пункты, теряя связь с педагогической ситуацией как целым. СДП же, игнорируя требования измеримости, рискует остаться на уровне общих рассуждений о «системе» без конкретных ориентиров для развития студента.

Механизм разрешения. Интеграция реализуется через иерархическое моделирование компетенций: компетенции рассматриваются не как сумма навыков, а как системообразующие свойства, возникающие на определённых уровнях развития деятельности. Компетентностный профиль студента проектируется как структура, агрегирующая отдельные действия в целостные модули деятельности, что позволяет сохранить измеримость без фрагментации.

Компетентностный подход ↔ *Праксиологический подход*: универсальность критериев против уникальности ситуации.

Конфликт. КП носит нормативный характер: он предполагает универсальные требования к компетенциям педагога (например, «способность к диагностике»), одинаковые для всех контекстов. ПП же, следуя принципу ситуативной адекватности (И.А. Колесникова), утверждает, что эффективность действия определяется не соответствием внешнему стандарту, а внутренней логикой конкретной педагогической ситуации, которая всегда уникальна.

Проявление в практике. Стандартизированные критерии оценки компетенций (например, «провёл 5 диагностических процедур») могут диссонировать с праксиологическим требованием «делать только то, что необходимо в данный момент». Студент, ориентированный на КП, выполняет формальные требования, тогда как студент, ориентированный на ПП, может отказаться от «стандартной диагностики» в пользу импровизированного решения, рискуя получить низкую оценку по формальным критериям.

Механизм разрешения. Вводится понятие «компетентностной гибкости» – способности трансформировать универсальные требования в ситуативно адекватные действия. Оценка осуществляется не по наличию компетенции как статичного свойства, а по качеству профессионального выбора (праксиологический аспект) в условиях достижения компетентностного результата. Таким образом, компетенция рассматривается не как «имеется/не имеется», а как динамический потенциал реализации в различных контекстах.

Системно-деятельностный подход ↔ *Сетевой подход*: иерархичность против горизонтальности.

Конфликт. СДП предполагает определённую иерархию уровней (макро-, мезо-, микро-) и субординацию элементов системы, где вуз часто выступает центром, задающим логику практики. СП же, опираясь на концепцию А.И. Адамского о горизонтальных связях, требует равноправия участников, отрицая централизованное управление как насилие над автономией школы.

Проявление в практике. Системное планирование практики сверху вниз (вуз разрабатывает программу, школа адаптируется) противоречит сетевому принципу совместного целеполагания. Вуз, оправдываясь требованиями ФГОС (макроуровень СДП), навязывает школе формат практики, что разрушает доверительные горизонтальные связи.

Механизм разрешения. Реализуется принцип «иерархии целей и горизонтальности средств». Целеполагание действительно определяется системными требованиями (ФГОС, образовательные стандарты), но пути достижения целей проектируются совместно (сетевой механизм координационных советов). Иерархия сохраняется на уровне нормативных ожиданий, но трансформируется в гетерархию (сетевую иерархию) на уровне реализации, где вуз и школа становятся центрами в разных аспектах деятельности (вуз – методологический центр, школа – контекстуальный центр).

Компетентностный подход ↔ Сетевой подход: объективность измерения против субъективности сетевых оценок.

Конфликт. КП требует объективных, валидизированных инструментов оценки (тесты, наблюдательные листы, портфолио с чёткими критериями). СП же предполагает оценку через призму взаимодействия и признания в профессиональном сообществе, что носит субъективный, репутационный характер (оценка наставника из школы может основываться на профессиональном чутьё, а не на формальных критериях).

Проявление в практике. Формальное портфолио по КП (собранные документы, сертификаты) может не совпадать с мнением школьного сообщества о «хорошем стажёре». Возникает ситуация, когда студент – «отличник по бумагам» – не принимается школой как полноценный участник профессионального сообщества.

Механизм разрешения. Вводится институт «совместной экспертизы» (см. таблицу 1), где объективные показатели КП (уровни сформированности) сопрягаются

с субъективными профессиональными суждениями наставников через процедуру калибровки. Экспертиза становится межсубъектной: критерии КП используются как «якоря» для дискуссии, а не как догма, что позволяет учитывать контекстуальную специфику школы без потери валидности оценки.

Праксиологический подход ↔ Системно-деятельностный подход: конкретика действия против абстрактной системности.

Конфликт. ПП фокусируется на «единичном поступке», «микродействии» (что конкретно сделал студент в ситуации X), тогда как СДП требует видеть «системную позицию» каждого действия в общей структуре практики. Праксиология рискует утонуть в потоке уникальных ситуаций, теряя общую логику развития, тогда как СДП рискует абстрагироваться до такой степени, что конкретное действие студента становится невидимым.

Механизм разрешения. Разрабатывается «праксиологическая топология» – карта типовых профессиональных ситуаций (ТПС), где каждая конкретная ситуация анализируется одновременно и как уникальное событие (ПП), и как представитель определённого типа системных отношений (СДП). Например, «конфликт со школьником» рассматривается как уникальное событие (требующее рефлексии «что сработало?») и как проявление системных отношений «студент-класс-школьная культура» (требующее анализа на мезоуровне).

Праксиологический подход ↔ Сетевой подход: эффективность действия против коллективной ответственности.

Конфликт. Праксиологический подход (ПП) ориентирован на эффективность, рациональность и оптимизацию действий отдельного субъекта (студента, педагога). Сетевой подход (СП), напротив, делает акцент на коллективном взаимодействии, распределении ответственности, совместном целеполагании и горизонтальных связях. В этом и заключается конфликт: фокус на индивидуальном действии и эффективности (ПП) может вступать в противоречие с необходимостью согласования,

поиска компромиссов и коллективной ответственности (СП).

Проявление в практике. Студент, ориентированный на ПП, стремится максимально эффективно решить поставленную задачу, иногда в ущерб общим договорённостям или интересам других участников процесса. В сетевом взаимодействии это может восприниматься как эгоцентризм, игнорирование партнёрства и подрыв доверия. Если же студент полностью подчиняется логике СП, его действия могут стать менее эффективными из-за необходимости постоянных согласований и поиска консенсуса.

Механизм разрешения. Вводится принцип «праксиологического партнёрства». Эффективность действия (ПП) рассматривается не изолированно, а через призму его вклада в развитие сетевого взаимодействия (СП). Оценка действий студента осуществляется через процедуру «триангуляции»: учитываются не только объективные показатели эффективности (ПП), но и экспертная оценка наставников (СП) и рефлексия самого студента о соответствии своего действия ценностям партнёрства. Таким образом, рациональность и эффективность не противопоставляются сетевому взаимодействию, а становятся его ресурсом.

Каков же синергетический эффект интеграции предлагаемых методологических подходов, обеспечивающих повышение эффективности взаимодействия университета, студента и школы в рамках педагогической практики?

Предложенная интеграция не сводится к компромиссу («немного того, немного другого»), но создаёт новое качество методологического основания. Когда противоречия между подходами разрешаются через их взаимодополняемость, возникает эффект «методологической резонансности»: системность обогащается гибкостью, компетентность – измеримостью, праксиологичность – глубиной рефлексии, сетевость – масштабом.

Практические рекомендации для эффективного управления педагогической практикой

Разрешение методологических противоречий требует создания интегративной инфраструктуры, которая предполагает следующие практические импликации.

1. Координационные советы вуз-школа (сетевой механизм) должны работать не только на уровне административных договорённостей, но и как органы методологической калибровки, где обсуждается соотношение системных требований с компетентностными ориентирами.

2. Праксиологические дневники должны строиться по структуре, отражающей системные уровни (макро-, мезо-, микро-), что позволяет связать конкретное действие с системным эффектом.

3. Совместная экспертиза результатов практики должна включать процедуру «триангуляции» оценок: объективные данные (КП) верифицируются через профессиональное сообщество (СП) и рефлексивный анализ (ПП).

Таким образом, интеграция подходов превращается из абстрактной методологической декларации в технологию управления сложным педагогическим явлением, где противоречия служат источником развития, а не препятствием.

Заключение

Модернизация современного педагогического образования невозможна без качественной трансформации института педагогической практики [14]. В современных условиях возникает необходимость переосмыслить методологию организации педагогической практики с целью повышения её эффективности [15].

Как показало проведённое исследование, существующий системный кризис в триаде «вуз-студент-школа» обусловлен не дефицитом содержания, а методологической разобщённостью. Изолированное применение традиционных подходов ведёт к редукции образовательного процесса: системно-деятельностный подход нивелирует уникальность микродей-

ствий, компетентностный – фрагментирует целостность педагогического труда, праксиологический – сводит обучение к ситуативной инструментальности, а сетевой – сталкивается с ресурсной асимметрией участников.

Главным научным результатом статьи является разработка и теоретическое обоснование интегративной методологической матрицы. Доказано, что методологические противоречия (конфликт целостности и измеримости, универсальности и уникальности, иерархии и горизонтальности) не являются непреодолимым барьером. При условии комплементарного синтеза они трансформируются в движущую силу профессионального становления будущего педагога.

Показано, что в рамках эффекта «методологической резонансности» обеспечивается целостность процесса (за счёт системного целеполагания), измеримость результатов (через агрегирование компетенций без их расчленения), рефлексивная глубина (через анализ конкретных праксиологических поступков) и социальная аутентичность педагогической практики (за

счёт равноправного сетевого партнёрства вуза и школы).

Практическая значимость исследования заключается в разработке новых механизмов управления практикой: института совместной междисциплинарной экспертизы, праксиологических дневников и координационных советов как органов методологической калибровки.

Таким образом, предложенная интегративная рамка переводит управление педагогической практикой из режима формального административного контроля в формат осмысленного профессионального события. Сформулированные в статье теоретико-методологические основания и выделенная триада исследования («переменная – результат – выборка») создают надёжный и валидный фундамент для следующего этапа работы – конструирования диагностического инструментария и проведения масштабного эмпирического исследования, ориентированного на повышение эффективности взаимодействия в системе «вуз-студент-школа» в условиях педагогической практики.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Проблемы развития психики. Т. 3. М.: Педагогика, 1982–1984. 369 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий: Исследования мышления в современной психологии / под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1966. С. 259–276.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). 2-е изд. М.: Педагогическое общество России, 2000. 478 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
6. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
7. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Материалы к IV заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
8. Краевский В. В., Пружинин Б. И. Проблема научного статуса педагогики (дискуссия) // Вестник Института образования человека. 2015. № 1. URL: https://idos-institute.ru/journal/2015/100/Eidos-Vestnik2015-102-Kraevskii_Pruzinin.pdf (дата обращения: 31.03.2026).
9. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. №3. С. 27–40.
10. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 256 с.

11. Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Практиоцентризм в профессиональном стандарте педагога // Образование и наука. 2017. Том 19. № 4. С. 9–27.
12. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку: методические рекомендации / ред. А.И. Адамский. М.: Эврика, 2006. 160 с.
13. Шенцева Е.А. Сетевой подход: истоки и перспективы // Идеи и идеалы. 2012. №2. С. 48–57.
14. Асхабалиева Д. Д. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущих учителей // Культура. Духовность. Общество. 2013. № 8. С. 177–182.
15. Очиров Г. Д. Педагогическая практика в профессиональной подготовке студентов института педагогики и психологии // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 8-1 (85). С. 52–58.

REFERENCES

1. Vygotsky, L.S. (1982–1984) Collected Works: in 6 volumes. *Problems of mental development*, vol. 3. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
2. Leontiev, A.N. (1975) *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
3. Galperin, P.Ya. (1966) *Psychology of thinking and the theory of stages of mental actions formation. Research of thinking in modern psychology*. Moscow: Nauka. (In Russ.)
4. Davydov, V.V. (2000) *Types of generalization in teaching (Logical-psychological problems of construction of educational subjects)*. 2nd ed. Moscow: Pedagogical Society of Russia. (In Russ.)
5. Zimnyaya, I.A. (2004) *Key competencies as a resultative-targeted basis of the competence approach in education. Author's version*. Moscow: Research center for quality problems in training specialists. (In Russ.)
6. Zimnyaya, I.A. (2006) Competence-based approach. What is its place in the system of modern approaches to education problems? (Theoretical and methodological aspect). *Higher Education Today*, no. 8, pp. 20–26. (In Russ.)
7. Verbitsky, A. A. (2004) Competence-based approach and the theory of contextual learning. *Materials for the IV meeting of the methodological seminar* on November 16, 2004. Moscow: Research center for the quality of specialist training. (In Russ.)
8. Kraevsky, V. V. and Pruzhinin, B. I. (2015) Problem of scientific status of pedagogy (discussion). *Bulletin of the Institute of Human Education*, no. 1, p. 2. (In Russ.)
9. Zeer, E. F. (2005) Competence-based approach to education. *Education and Science*, no. 3, pp. 27–40. (In Russ.)
10. Kolesnikova, I.A. and Titova, E.V. (2005) *Pedagogical Praxiology: Textbook. Manual for students of higher pedagogical educational institutions*. Moscow: Publishing Center "Academy". (In Russ.)
11. Monakhova, L. Yu. and Fedotova, V. S. (2017) Practicocentrism in professional standard of a teacher. *Education and Science*, vol. 19, no. 4, pp. 9–27. (In Russ.)
12. Adamsky, A. I. (2006) *Organization of network interaction of general education institutions that implement innovative educational programs and take part in the competition for state support: methodological recommendations*. Moscow: Eureka. (In Russ.)
13. Shentseva, E. A. (2012) Network approach: origins and prospects. *Ideas and Ideals*, no. 2, pp. 48–57. (In Russ.)
14. Askhabalieva, D. D. (2013) Role of pedagogical practice in professional development of future teachers. *Culture. Spirituality. Society*, no. 8, pp. 177–182. (In Russ.)
15. Ochirov, G. D. (2024) Pedagogical practice in professional training of students of the institute of pedagogy and psychology. *Education Management: Theory and Practice*, no. 8-1 (85), pp. 52–58. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Монахова Лира Юльевна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Государственного университета просвещения, Москва

Пашков Андрей Александрович – начальник отдела развития единой фед. системы научно-мет. сопровождения пед. работников и управленч. кадров управления регион. развития Института реализации гос. политики и проф. развития работников образования Государственного университета просвещения, Москва

Гордеева Людмила Владимировна – ведущий эксперт отдела развития единой фед. системы научно-мет. сопровождения пед. работников и управленч. кадров управления регион. развития Института реализации гос. политики и проф. развития работников образования Государственного университета просвещения, Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Lira Yu. Monakhova – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Leading researcher, Federal State University of Education, Moscow

Andrey A. Pashkov – Head of the Department for the Development of USF of scient. and method. support for teachers and managerial personnel in the Department of Reg. Development at the Institute for the Implementation of State Policy and Prof. Development of Education Workers, Federal State University of Education, Moscow

Lyudmila V. Gordeeva – Leading expert for the Development of USF of scient. and method. support for teachers and managerial personnel in the Department of Reg. Development at the Institute for the Implementation of State Policy and Prof. Development of Education Workers, 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 378.048.2

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-39-51

ПАРАДИГМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНВЕРГЕНЦИИ КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ АСПИРАНТОВ

Пивнева С. В.

Российский государственный социальный университет, Москва, Российская Федерация

tlt-swetlana@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2288-9915>

Статья поступила в редакцию 11.03.2026

Одобрена после рецензирования 20.03.2026

Принята к публикации 18.05.2026

Аннотация. В статье рассматривается трансформация роли аспирантуры в современной системе высшего образования: традиционная модель «научного ученичества» уступает место концепции профессионализации выпускника. Автор анализирует сущность педагогического сопровождения профессионализации аспирантов как процесса фасилитации развития уже сложившейся или становления новой профессиональной идентичности, проектирования и реализации индивидуального карьерного трека выпускника аспирантуры. В статье представлен критический анализ концептуальных оснований педагогической конвергенции в контексте подготовки кадров высшей квалификации. Работа систематизирует современные подходы к педагогическому сопровождению профессионализации аспирантов и обосновывает необходимость перехода к новой образовательной парадигме. Автором предложена структурно-функциональная модель педагогического сопровождения профессионализации аспирантов в формате четырёхмерной экосистемы, включающей целе-мотивационное, содержательно-когнитивное, операционно-технологическое и рефлексивно-оценочное измерения.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, профессионализация аспирантов, педагогическая конвергенция, профессиональная идентичность.

Для цитирования: Пивнева С. В. Парадигма педагогической конвергенции как основа реализации педагогического сопровождения профессионализации современных аспирантов // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.39–51. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-39-51>

Original article

PARADIGM OF PEDAGOGICAL CONVERGENCE AS A BASIS FOR IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONALIZATION OF MODERN POSTGRADUATE STUDENTS

S. Pivneva

Russian State Social University, Moscow, Russian Federation

tlt-swetlana@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2288-9915>

The article was submitted on 11.03.2026

Approved after review on 20.03.2026

Accepted for publication on 18.05.2026

Abstract. This article examines the transformation of the role of postgraduate studies in the modern higher education system: the traditional model of "scientific apprenticeship" is giving way to the concept of graduate professionalization. The authors analyze the essence of pedagogical support for postgraduate student professionalization as a process of facilitating the development of an existing or emerging professional identity, as well as the design and implementation of a postgraduate student's individual career path. The article presents a critical analysis of the conceptual foundations of pedagogical convergence in the context of training highly qualified personnel. The work systematizes modern approaches to the pedagogical support of professionalization of postgraduate students and substantiates the need for a transition to a new educational paradigm. The authors propose a structural and functional model of the postgraduate professional development system in the form of a four-dimensional ecosystem, including a goal-motivational dimension, a content-cognitive dimension, an operational-technological dimension, and a reflective-evaluative dimension.

Keywords: pedagogical support, graduate student professionalization, pedagogical convergence, professional identity.

For citation: Pivneva, S. V. (2026) Paradigm of pedagogical convergence as a basis for implementation of pedagogical support for professionalization of modern postgraduate students. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 39–51 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-39-51>

Введение. Кризис классической модели аспирантуры

В условиях усложнения профессиональных ролей выпускников аспирантуры (академическая карьера, научно-педагогическая деятельность, трансфер знаний и инноваций в индустрию, предпринимательство, междисциплинарные проекты, управленческая деятельность и др.) традиционная модель подготовки аспирантов, ориентированная преимущественно на узконаправленную научную квалификацию, оказывается недостаточной.

Современный университет находится в эпицентре «идеального шторма»: с одной стороны, требования к качеству научных публикаций, индексу цитируемости, своевременной защите диссертации неуклонно растут; с другой – мы наблюдаем феномен «продолженного профессионального самоопределения» молодых исследователей (выпускников аспирантуры). Между тем статистика даже ведущих мировых университетов показывает, что до защиты диссертации в срок доходят лишь 44–55% аспирантов [1; 2; 3]. Основная причина кроется не в отсутствии интеллектуальных

способностей, а в дефиците системного педагогического сопровождения, которое часто подменяется лишь формальным контролем со стороны научного руководителя.

В условиях перехода к Индустрии 5.0 (пятая промышленная революция – это концепция развития производства, которая акцентирует внимание на синергетическом взаимодействии человека и машин, устойчивом развитии и способности адаптироваться к изменениям) и экономике знаний, традиционная линейная модель подготовки аспирантов демонстрирует признаки стагнации. Проблема заключается не только в скорости обновления научно-дисциплинарного знания, но и в разрыве между академической теорией и динамичными требованиями высокотехнологичного рынка труда.

Сегодня мы сталкиваемся с необходимостью переосмысления самого термина «профессионализация» в широком смысле и «профессионализация аспирантов» (далее – ПА) в частности: это уже не просто процесс овладения методологией научного исследования, а формирование и развитие

сложной профессиональной идентичности выпускника аспирантуры, способного работать как в академической сфере на стыке наук, так и в неакадемической профессиональной области. В этой связи концепт педагогической конвергенции (далее – ПК) становится фундаментальной рамкой для проектирования систем педагогического сопровождения профессионализации аспирантов.

Современный аспирант рассматривается как «T-shaped (T-образный) специалист»: вертикальная черта – глубина знаний в своей научной области, а «горизонтальная» – способность осуществлять продуктивные личностно-деловые и межкультурные коммуникации в научном, педагогическом и ином профессиональном сообществе; способность заимствовать методы из смежных научных дисциплин для решения комплексных задач [4]. Навыки управления проектами и другое педагогическое сопровождение (ПС), базирующееся на педагогической конвергенции, позволяет преодолеть «методологическую близорукость» и включает в себя создание конвергентной профессионально-образовательной и научно-исследовательской среды, в которой физик, например, может использовать этнографические методы для изучения эпистемической культуры в разных научных сообществах, а лингвист – математическое моделирование для анализа контекстов научного дискурса.

Мы определяем педагогическое сопровождение (ПС) не как «опеку», а как превентивную помощь, оперативное содействие аспиранту в проектировании его индивидуальных траекторий: профессионально-образовательной, научно-исследовательской, карьерной, личностно-развивающей. ПС характеризуется субъект-субъектностью взаимоотношений, сотрудничеством и конструктивным взаимодействием, резонансностью (усилия профессоров, руководителя аспирантской программы и других специалистов университета должны совпадать с внутренним вектором развития обучающегося в аспирантуре) [4; 5].

По статистике ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития, объединяющая более 35 государств), лишь 30-35% выпускников PhD-программ остаётся в академической сфере; остальные интегрируются в индустрию, госсектор, систему образования, предпринимательство, менеджмент и др., сталкиваются с феноменом «переквалификации» (overqualification) [6]. Проблема не в качестве исследований, а в узости педагогического сопровождения профессионализации аспирантов [7]. Сегодня существует разрыв между монодисциплинарной структурой обучения в аспирантуре и конвергентной природой современной профессионализации её выпускников [8; 9].

Традиционная модель аспирантуры «мастер (научный руководитель) – ученик (аспирант)», доминирующая в европейских и постсоветских традициях, часто игнорирует необходимость формирования широкого (или, в современной западно-научной терминологии, гибридного [10]) профессионального профиля выпускника. В этом контексте термин «педагогическая конвергенция» перестаёт быть модным неологизмом и становится операционально-технологической необходимостью [11]. Под конвергенцией в данном исследовании мы понимаем не просто междисциплинарность, а целесообразное слияние различных педагогических и психологических подходов, цифровых сред, формального и неформального образования, институциональных границ для создания целостной среды профессионально-личностного и научно-исследовательского развития аспиранта [12].

Цель данной статьи: проанализировать текущий массив научных данных и обосновать тезис о том, что без внедрения парадигмы педконвергенции система педагогического сопровождения профессионализации аспирантов обречена на стагнацию.

Материалы и методы

Исследование опиралось на синтез методов, характерных для андрагогическо-

го, метасистемного, антропологического, субъектно-деятельностного и личностно-ориентированного методологических подходов.

В процессе подготовки данной статьи был проведён критический анализ публикаций (статей, монографий по тематике, аналогичной нашей) в базах данных Scopus, Web of Science, ERIC, РИНЦ за последние 5 лет. Анализ проводился через призму трёхмерной модели: а) содержание (чему учат аспирантов?), процесс (как осуществляется тот или иной вид сопровождения обучающихся в аспирантуре?), среда (в каких условиях происходит профессионализация аспирантов?).

Анализ литературы позволил выделить три вектора педконвергенции, которые становятся основой современного сопровождения аспирантов:

а) конвергенция дисциплинарных границ (трансдисциплинарность); ПС включает обучение аспиранта «языкам» разных дисциплин, что требует новых методик научного тьюторства [13];

б) переход от моно-супервайзинга (моно-наставничества) к ко-супервайзингу (со-руководству); один наставник представляет академическую науку, а второй – индустриального партнёра и/или научно-педагогическое сообщество [14]; конвергенция академической и профессиональной идентичности выпускника аспирантуры: современный рынок труда требует навыков деловой коммуникации, проектного управления, командной работы и др. Профессора, блестящие профессионалы в своих узких областях, часто не обладают педагогическими компетенциями для сопровождения профессионализации аспирантов [15]. Парадигма педагогической конвергенции требует обязательного обучения самих педагогов методам психолого-педагогического наставничества (менторства) и карьерного консультирования. Исследования указывают, что 68-75% работодателей вне научной сферы в выпускниках аспирантуры ценят не тему диссертации, а навыки решения нестандартных задач (problem-solving) [16; 17].

Педагогическое сопровождение конвергирует академическую строгость с прикладной гибкостью; аспирант должен воспринимать себя не как «студента», а как «молодого профессионала-исследователя»; в этой модели ПК проявляется в том, что границы между «учёбой», «наукой» и «работой (профессией)» как бы размываются: аспирант учится, проводя исследования, которые имеют прикладную ценность, под руководством команды наставников. Игнорирование психоэмоционального состояния аспирантов – всеобщая проблема; исследования (J. McCray and P. Joseph-Richard [1]; M. Castelló and M. Pardo et al. [3]) связывают это с отсутствием необходимой психолого-педагогической поддержки обучающихся; конвергентная модель педагогического сопровождения профессионализации аспирантов должна включать психологическое сопровождение как неотъемлемую часть профессионально-образовательного трека, а не как опцию «по запросу»;

в) ПК цифровой и физического пространства (так называемая гибридная педагогика, Hybrid Pedagogy); пандемия ускорила цифровизацию, но исследовательский анализ ситуации (L. Thanh Thao and T. Pham [18]) выявляет риск «цифровой изоляции» аспиранта. Цифровые инструменты (AI-ассистенты для анализа литературы, виртуальные лаборатории и др.) должны не заменять, а усиливать очное взаимодействие аспирантов и наставников для качественного анализа результативности самообразовательной деятельности обучающихся. ПС ПА теперь включает развитие цифровой грамотности не как навыка пользователя, а как исследователя данных; ПК здесь означает слияние методологии исследования с цифровыми инструментами его проведения.

Анализ научных исследований по тематике педагогической конвергенции в ПС ПА позволяет сделать однозначный вывод: мы находимся на переломном этапе. Старая парадигма «аспирант как аппендикс кафедры» [3] уходит в прошлое; новая парадигма рассматривает аспиран-

та как центрального агента инновационной экономики знаний. ПС ПА в этих условиях должно быть рассмотрено как управление сложной траекторией многоаспектного развития личности в условиях неопределённости. Конвергенция научных областей, методов, сред, практик, смыслов становится тем клеем, который удерживает целостность профессионально-образовательного и научно-исследовательского опыта выпускника аспирантуры.

Результаты исследования

Классическая модель аспирантуры, унаследованная нами из индустриальной эпохи, переживает онтологический кризис. Если ранее ценилась узкая специализация и глубина погружения в одну проблему, то современный рынок науки и высоких технологий требует «гибридного исследователя» (человека, способного не только генерировать знание, но и управлять проектами, коммуницировать с междисциплинарными командами, работать с большими данными, понимать этические импликации своих открытий и др.).

Мы живём в эпоху, которую социологи, политологи, культурологи, социальные психологи и антропологи, экономисты, философы характеризуют как переход от VUCA-мира (термин появился в 1985 году, его ввели в научный оборот экономисты Уоррен Беннис (Warren Bennis) и Берт Нанус (Burt Nanus); аббревиатура обозначает «непостоянство/изменчивость (Volatility); неопределённость, прошлый опыт не гарантирует успеха (Uncertainty); сложность (Complexity) – наличие множества факторов, влияющих на ситуацию, которые трудно взаимосвязать и понять; двусмысленность/неоднозначность (Ambiguity) – двусмысленность информации, что требует способности интерпретировать события с разных сторон») [19, с. 8] к BANI-миру ((Brittle Anxious Nonlinear Incomprehensible World) — концепция новой тревожной реальности, в которой может неожиданно измениться всё, даже самое надёжное) или даже к TACI-миру (турбулентному, непредсказуемому, хао-

тичному, недружелюбному) [20]. В таких условиях надежда на стихийную профессионализацию аспиранта становится педагогической халатностью. Современный аспирант, как начинающий коллега и профессионал (в отдельных случаях уже состоявшийся профессионал), за время обучения должен одновременно овладеть методологией науки, педагогическим мастерством, навыками проектного управления, командного менеджмента, цифровой компетентностью и вариативными компетенциями, необходимыми для эффективной профессионализации в BANI-мире.

Учёные-исследователи основными характеристиками BANI-мира называют следующие: а) системы, ранее казавшиеся надёжными, могут внезапно начать разрушаться или рухнуть (например: пандемия, логистические цепочки, фондовые рынки и др.); б) причинно-следственные связи нарушены, малые действия могут привести к масштабным последствиям; в) высокий уровень стресса и неопределённости; г) попытки понять логику происходящего не работают, события кажутся хаотичными [19; 20]. В отличие от VUCA-мира, BANI-мир больше фокусируется на психологическом состоянии человека, испытывающего стресс от происходящего, требует от него устойчивости (резильентности; от англ. *resilience* – «упругость», «эластичность»; способность человека адаптироваться к стрессам, жизненным трудностям, кризисам, быстро восстанавливаться после них и, в ряде случаев, становиться сильнее благодаря пережитому опыту, также это гибкость, позволяющая меняться и развиваться в новых условиях; резильентность не является врождённой чертой, это навык, который можно развивать в течение жизни) и умения действовать в условиях полной неясности. В BANI-мире фокус смещается с умения планировать на умение выживать и быстро восстанавливаться после потрясений. В таком мире наиболее востребованными становятся компетенции и навыки, которые сам автор данной концепции J. Cascio называл «антидотами» к каждой букве акронима. Например:

а) для борьбы с нелинейностью (Nonlinear) необходимы гибкость и адаптивность (Agility) как готовность быстро менять стратегию, когда старые методы перестают работать; «навыки разработки нескольких вариантов действий вместо одного жёсткого плана; умения сохранять спокойствие и принимать решения в условиях стресса;

б) для борьбы с непостижимостью (Incomprehensible) следует развивать критическое, системное и аналитическое мышление» [19, с. 113], навыки фильтрации огромного потока данных и выделения главного в условиях дезинформации; навыки поиска скрытых закономерностей в цепочках событий, которые кажутся несвязанными.

В условиях такого «переходного периода» следует отойти от эпизодического контроля ПА и начать проектировать и реализовывать системное полипарадигмальное конвергентное ПС их профессионализации.

Онтология педагогической конвергенции

В широком смысле конвергенция в научных исследованиях трактуется как глубокое взаимопроникновение знаний, технологий и методологий, приводящее к появлению качественно нового интеллектуального продукта. Что мы понимаем под конвергенцией в педагогике? В естественных науках конвергенция (например, нано-био-инфо-когно) означает сближение разного рода технологий [8]. В образовании это понятие глубже. Педагогическая конвергенция (ПК) – это процесс и результат интеграции разнородных образовательных элементов (содержания, методов, субъектов, сред и др.) в единую экосистему, обладающую эмерджентными свойствами, недостижимыми при изолированном функционировании этих элементов.

Применительно к аспирантуре конвергентный подход предполагает стирание границ между «профессионально-образовательной» и «исследовательской» составляющими. Профессионализация здесь выступает как нелинейный многостадийный

и полифакторный процесс, в ходе которого ПС трансформируется в фасилитацию когнитивно-методологического, социально-личностного синтеза и профессиональной идентичности выпускника аспирантуры. В контексте подготовки аспирантов можно выделить следующие аспекты ПК:

а) дисциплинарная конвергенция (стирание границ между фундаментальной наукой, прикладными исследованиями и гуманитарным знанием; например: аспирант-физик должен понимать экономику внедрения своего открытия, а филолог – владеть методами цифрового анализа текстов (Digital Humanities) и др.);

б) технологическая конвергенция (слияние офлайн- и онлайн-сред; например: лаборатория больше не привязана к зданию университета; она распределена и др.);

в) субъектная конвергенция (размывание чрезмерно жёсткой иерархии «научный руководитель – подопечный»; переход к модели «научный партнёр»: руководитель выступает не контролёром, а навигатором в мире научных коммуникаций.

Один научный руководитель не может быть экспертом во всём. Парадигма конвергенции предполагает создание советов педсопровождения для каждого аспиранта, что снижает нагрузку с основного руководителя и даёт аспиранту разнообразие взглядов (конвергенция мнений) и др.). ПК создаёт среду, в которой ошибка воспринимается не как провал, а как некий результат, подлежащий осмыслению; публикация в рецензируемом журнале – не конечная цель, а определённый этап коммуникации с научным сообществом.

Образно говоря, конвергенция – это не просто смешивание ингредиентов, а химическая реакция, в результате которой рождается новое вещество с новыми свойствами. Сущность ПК заключается не в простом заимствовании методов из смежных наук, а в глубинном синтезе, при котором границы между дисциплинами становятся прозрачными, а результат обучения превосходит сумму его частей; это процесс создания новой «ткани» полинаучного знания и системы методов, в кото-

ром педагогика выступает связующим звеном между технологическим прогрессом и развитием человеческого капитала.

В контексте ПК мы рассматриваем профессионально-образовательный процесс аспирантуры как сложную нелинейную систему. Если представить процесс формирования совокупности вариативных компетенций аспиранта как векторное пространство, то конвергентный эффект можно описать через синергетическое взаимодействие компонентов:

$$E_c = \sum_{i=1}^n \omega_i K_i + \iint_{\Omega} \sigma(x, y) dx dy$$

где: K_i – знания и навыки по различным дисциплинам учебного плана; ω_i – весовые коэффициенты актуальности и перспективной востребованности знаний и навыков; $\sigma(x, y)$ – функция нелинейного взаимодействия между различными областями знаний (интерфейс конвергенции).

Для глубокого понимания сущности парадигмы ПК в аспирантуре необходимо выделить её фундаментальные составляющие (Таблица 1).

Таблица 1/ Table 1

Характеристика составляющих педагогической конвергенции в ракурсе подготовки современных аспирантов / Characteristics of the components of pedagogical convergence in the context of training modern postgraduate students

Измерение	Содержание	Целевой ориентир
Эпистемологическое	Слияние различных способов познания (эмпирических, алгоритмических и др.)	Формирование трансдисциплинарного мышления
Технологическое	Интеграция цифровых двойников, ИИ и нейротехнологий в процесс исследования	Создание гибридного исследовательского интеллекта
Институциональное	Разрушение барьера между «академией» и «индустрией»	Подготовка «профессионала-исследователя», новатора, эксперта

Источник: данные авторов.

Сущность педагогического сопровождения: от опеки к партнёрству

Термин «профессионализация» в отношении аспирантов часто сводят к успешной защите диссертации, но это является упрощением. В рамках предлагаемой парадигмы профессионализация – это становление аспиранта как субъекта научной или иной профессиональной деятельности экспертного уровня, готового к автономной работе в условиях неопределённости и турбулентности современной реальности [21]. Аспирант должен ответить на вопрос «Кто я в науке?» раньше, чем он напишет последнюю главу диссертации. ПС ПА в этой логике становится педагогическим дизайном (архитектурой) индивидуальной траектории профессионально-личностного развития аспиранта и персональным вектором становления его профессиональной идентичности, проектирования карьерного пути.

Термин «сопровождение» в отечественной педагогике (вслед за работами Л.В. Мардахаева [22]) часто ассоциировался с поддержкой в трудных жизненных ситуациях. Применительно к аспирантуре мы должны расширить это понятие.

ПС профессионализации – это целостная, технологически оформленная деятельность университета, научного и профессиональных сообществ, направленная на создание условий для осознанного выбора аспирантом траектории своего профессионального развития, интериоризации норм научной этики и формирования устойчивой профессиональной идентичности. Ключевое отличие ПС от традиционного обучения или руководства заключается в признании приоритета субъектной позиции аспиранта. Традиционное руководство: «Я (профессор) знаю, как надо. Делай по моему образцу»; риск: клонирование научных школ, подавление индивидуальности аспиранта. Педагогическое сопровождение: «Мы (наставники (руководитель аспирантской программы, преподаватели дисциплин по учебному плану аспирантуры, научный руководитель, методисты педагогической практики, куратор группы аспирантов, специалисты психологической службы университета, кураторы производственных стажировок и др.) и аспирант) исследуем поле возможностей. Мы помогаем тебе найти твой уникальный голос в науке и/или преподавании и/или внеакадемической профессиональной деятельности экспертного уровня».

Сущность ПС в аспирантуре лежит в плоскости андрагогики. Аспирант – взрослый обучающийся; его мотивация не может держаться на страхе отчисления, а должна базироваться на осознании ценности научного труда для себя и общества. Следовательно, задача ПС – не «натаскивание» на защиту, а помощь в ответе на вопросы: «Кто я как учёный?», «Какую проблему в мире я решаю?», «Готов ли я к академической карьере или мой путь в индустрии?».

Исходя из многолетнего опыта работы в университетах и руководства аспирантскими программами, предлагаем рассматривать структуру ПС не как линейный процесс, а как четырёхмерную экосистему:

1) Целе-мотивационное измерение. На этом этапе решается задача трансформации внешней мотивации аспиранта (по-

лучить степень, отсрочка от армии, требование работодателя и др.) во внутреннюю (искреннее стремление к научному поиску; формируется профессионально-исследовательский интерес, желание изменить свою карьерную траекторию и др.; проводятся встречи с успешными выпускниками аспирантуры, которые выбрали не только академическую, но и внеакадемическую карьеру, карьерное консультирование и др. В идеале у обучающегося в аспирантуре возникает понимание альтернативных сценариев карьеры и формируются целе-мотивационные профессиональные намерения.

2) Содержательно-когнитивное измерение. Необходимо выйти за узкие рамки конкретной научной специальности, поскольку профессионализация современного аспиранта требует междисциплинарности. На данном этапе развиваем кроме методологических и исследовательских компетенций, критического мышления также навыки в сфере тайм-менеджмента, публичных выступлений, командной работы. Обеспечивается коллаборативная среда аспирантуры: создание «горизонтальных» связей между аспирантами разных специальностей для генерации прорывных идей на стыке наук и др.

3) Операционно-технологическое измерение. Ключевым элементом здесь является институт наставничества в формате, например, «Триумвират наставничества»: а) научный руководитель отвечает за содержание исследования, его методологию и др., выступает экспертом суждений (но не догматиком) и осуществляет формирование и развитие «научного вкуса» и др.; б) куратор группы аспирантов и/или руководитель аспирантской программы помогает с выбором элективных курсов, мест педагогической практики и производственных стажировок, содействует взаимодействию аспиранта со специалистами психологической службы университета, карьерными консультантами и др.; в) индустриальный партнёр/ментор (представитель работодателей или смежной области, дающий взгляд «извне» на прикладную

ценность работы, курирующий стажировку и др.). На этой стадии реализуются полинаучные проектные семинары, летние школы аспирантов (разных научных специальностей и из разных вузов), стажировки в лабораториях-партнёрах, участие аспирантов в организации научных мероприятий, причём не просто участие, а со-организация. Осуществляется научный коучинг: преподаватели дисциплин по учебному плану проводят занятия в формате сократического диалога, вместо готовых ответов задают вопросы, формирующие поисковое, критическое мышление и др. На данном этапе важна психолого-педагогическая фасилитация, профилактика «синдрома самозванца» и эмоционального выгорания от частых неудач в научном поиске или преподавательской деятельности, оперативная и конструктивная обратная связь. Аспирантура – это своеобразный «марафон», и задача педагогического сопровождения ПА – правильно распределить нагрузку исследователя.

4) Рефлексивно-оценочное измерение. Оценка эффективности ПС не должна сводиться к количеству публикаций, система оценки должна быть формирующей (formative assessment), в частности: а) оценку осуществляют со-ведущие рефлексивных сессий как регулярных встреч (2 раза в семестр), на которых каждый аспирант анализирует свой прогресс не в терминах «сделал/не сделал», а в терминах «какие компетенции, навыки я приобрёл, развил, усовершенствовал»; б) полиэкспертная оценка (профессионалы высшей квалификации анализируют портфолио аспиранта, в частности: качество содержания публикаций, выступлений на конференциях, результаты педагогической практики (преподавательской деятельности), грантовые заявки (даже неудачные, но с разбором ошибок), участие аспиранта в полидисциплинарных научно-исследовательских проектах и др.

Говоря о педагогическом сопровождении профессионализации аспирантов, нельзя игнорировать современные контексты и вызовы, в которых оно осуществляет-

ся: а) цифровая трансформация общества и образования (генеративные нейросети ставят под вопрос традиционное академическое письмо; ПС должно включать модуль по этичному использованию ИИ в исследованиях; мы не можем запрещать цифровые инструменты, мы должны учить ими управлять: аспирант должен оставаться субъектом мысли, а не оператором промптов); б) психологическое благополучие (по данным зарубежных источников, статистика тревожных расстройств среди аспирантов существенна; ПС обязано включать компонент сохранения и развития ментального здоровья обучающихся; университет должен создать безопасную профессионально-образовательную и академическую среду, в которой признание в трудностях, ошибках, неудачах не воспринимается как признак некомпетентности).

Педагогическое сопровождение профессионализации аспирантов требует от его субъектов много времени, которого у всех современных людей, к сожалению, хронически не хватает из-за разных видов нагрузки, и это системная проблема университетов (не только отечественных, но и зарубежных). Между тем без пересмотра нагрузки профессоров (не только научных руководителей, но и ведущих занятия по дисциплинам учебного плана аспирантуры) и введения ставок профессиональных тьюторов для аспирантов любые модели ПС останутся на бумаге. Необходимо обязательно признать: наставничество и глубоко включённое, искренне заинтересованное сопровождение процесса становления молодого учёного и/или профессионала высшей квалификации – это такая же научная и педагогическая работа, которая должна быть учтена в индивидуальных планах преподавателей вуза и/или в их функционале.

В целом же, ПА не заканчивается защитой диссертации (защита – это лишь веха в этом сложнейшем многоуровневом, полифакторном нелинейном процессе). Истинным результатом ПС ПА является выпускник, который: осознаёт свою ответственность перед научным и/или пре-

подавательским и/или внеакадемическим профессиональным сообществом; владеет инструментарием для непрерывного самообновления; способен к командной работе и мультидисциплинарным коллаборациям; обладает эпистемической ответственностью; адаптивностью к изменениям окружающей действительности [5; 21].

Структура педагогического сопровождения, предложенная выше, – это не догма, а каркас. ПС необходимо наполнять «живым содержанием» в каждом конкретном университете, но фундамент должен быть един: уважение к аспиранту как к коллеге, приоритет качества над количеством и понимание того, что мы готовим не «кандидатов наук», а архитекторов будущего.

Если рассматривать успешность ПА (Р) как функцию от множества факторов, то в конвергентной модели ПС она принимает вид:

$$P = \int_{t_0}^{t_f} (C_{\text{cog}} \cdot C_{\text{tech}} \cdot E_{\text{env}}) dt$$

где: C_{cog} – когнитивный потенциал (в широком смысле) выпускника аспирантуры; C_{tech} – уровень владения конвергентными технологиями; E_{env} – поддерживающая педагогическая среда университета.

В рамках предлагаемой парадигмы ПС перестаёт быть «контролем сроков сдачи глав» и трансформируется в архитектуру возможностей обучающегося в аспирантуре.

Обсуждение результатов

Профессионализация аспирантов сегодня – это не накопление суммы знаний и навыков, а процесс непрерывной адаптации к реалиям профессионального и научного мира через конвергенцию (сближение) различных образовательных сред. Следует особо заметить, что конвергенция не означает потерю идентичности молодого исследователя. Напротив, это способ сделать его «уникальную экспертность», способность работать в условиях высокой энтропии, понятной и востребованной для современного рынка труда.

Несмотря на очевидные преимущества, реализация парадигмы педагогической конвергенции в ПС ПА сталкивается с рядом вызовов:

а) дефицит кадров (не все научные руководители готовы выйти за рамки своей узкой специализации; многие профессора старой закалки воспринимают конвергенцию как размывание стандартов);

б) бюрократическая инерция (существующие образовательные стандарты жёстко регламентированы по направлениям подготовки);

в) психологическая нагрузка (конвергентное обучение требует от аспиранта работы в условиях высокой когнитивной сложности);

г) риск поверхностности (существует опасность, что аспирант станет «мастером на все руки», но не сможет сделать глубокого научного прорыва).

Здесь следует заметить, что конвергенция не отменяет глубины научной специализации; она создаёт контекст для неё. Фундаментальное ядро специальности должно оставаться неприкосновенным, но обрывать междисциплинарными связями в контекстах современной научной среды и профессиональных реалиях.

Сегодня парадигма ПК в подготовке аспирантов выходит за рамки междисциплинарности, формируя единый методологический сплав когнитивных, технологических, социальных и профессиональных практик.

Талант современных аспирантов мобилен; и этот талант ищет среду, которая даёт инструменты для синтеза, а не для изоляции. Профессионализация современного аспиранта – это не натаскивание на защиту, а выращивание личности профессионала высшей квалификации, способной понимать сложность мира и предлагать новые решения комплексных проблем. И только конвергенция ресурсов, смыслов и людей может дать почву для такого роста.

Подводя итог, можно утверждать, что парадигма ПК не является просто «модным трендом»; это объективный ответ на усложнение современной научной и про-

фессиональной реальности. ПС в этой системе координат перестаёт быть контрольной функцией и становится процессом совместного конструирования смыслов будущей карьерной траектории выпускников аспирантуры.

Заключение. К новой архитектуре аспирантуры

В условиях радикальной трансформации современного рынка труда и науки традиционная модель подготовки аспирантов, ориентированная исключительно на воспроизводство академического персонала, демонстрирует свою несостоятельность и сталкивается с экзистенциальным вызовом.

Инвестиции в педагогическое сопровождение профессионализации аспирантов конвертируются в репутацию университета, научные прорывы и преэминентность научных школ.

Парадигма педагогической конвергенции представляет собой ответ высшей школы на современные вызовы; она трансформирует педагогическое сопровождение из функции контроля в функцию развития аспирантуры в профессионально-образовательную и научно-исследовательскую экосистему. Наука будущего и мир профессий будут конвергентными; и подготовка кадров высшей квалификации должна быть такой же.

Будущее аспирантуры за персонализированными, адаптивно-гибкими и открытыми профессионально-образовательными экосистемами, в которых педагогическое сопровождение профессионализации аспирантов служит катализатором их профессионального и личностного развития как молодых учёных и/или специалистов высшей квалификации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. McCray J., Joseph-Richard P. Towards a model of resilience protection: factors influencing doctoral completion // Higher education. 2020. № 80. P. 679–699.
2. Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L. Doctoral education in Europe today: Approaches and institutional structures. European University Association, Counsel for Doctoral Education, University Gent, 2019. 40 p.
3. Castelló M., Pardo M., Sala-Bubaré A. et al. Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors // Higher education. 2017. № 74. P. 1053–1068.
4. Ninan J., Hertogh M., Liu Y. Educating engineers of the future: T-shaped professionals for managing infrastructure projects // Project Leadership and Society. 2022. № 3. 100071. DOI: 10.1016/j.plas.2022.100071.
5. Пивнева С.В. К вопросу об оценке качества и результативности полипарадигмального педагогического сопровождения профессионализации аспирантов // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. № 7. С. 53–61.
6. OECD. Education indicators in focus. OECD Publishing, 2022. Available at: https://www.oecd.org/en/publications/education-indicators-in-focus_22267077.html (дата обращения: 28.02.2026).
7. European University Association (EUA). Building the foundations of research: A vision for the future of doctoral education in Europe. Geneva: EUA Publishing, 2022. 17 p.
8. Andino J.M., Ibarra R.A. and Weissmann G.S. A new paradigm to effectively achieve convergence research: Activation of multicontext theory // The Journal of STEM leadership and broadening participation. 2025. № 2(1). Available at: <https://www.casl-jslbp.net/article/141327-a-new-paradigm-to-effectively-achieve-convergence-research-activation-of-multicontext-theory> (дата обращения: 27.02.2026).
9. Nerad M. Introduction: Converging practices in PhD education / Globalization and its impacts on the quality of PhD education. SensePublishers, Rotterdam, 2014. P. 1–3.
10. Garcia-Morante M., Castelló M. and Monereo C. A dialogical approach to unveil hybrid researcher identities of educational PhD holders // Higher education research and development. 2025. № 45(1). P. 1–18.
11. Жиронкина О.В. Отечественный и зарубежный опыт анализа феномена педагогической конвергенции // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 3. С. 201–211.

12. Herr D.J.C., Akbar B., Brummet J. et al. Convergence education – an international perspective // Journal of nanoparticle research. 2019. № 21. Available at: https://www.researchgate.net/publication/337043632_Convergence_education-an_international_perspective (дата обращения: 27.02.2026).
13. Benmore A. Boundary management in doctoral supervision: how supervisors negotiate roles and role transitions throughout the supervisory journey // Studies in higher education. 2014. №41. P. 1–14.
14. Grossman E. and Crowther N.J. Co-supervision in postgraduate training: Ensuring the right hand knows what the left hand is doing // South African journal of science. 2015. Vol. 111. DOI: 10.17159/sajs.2015/20140305. Available at: https://www.researchgate.net/publication/284559518_Co-supervision_in_postgraduate_training_Ensuring_the_right_hand_knows_what_the_left_hand_is_doing (дата обращения: 25.02.2026).
15. Halse Ch. 'Becoming a supervisor': The impact of doctoral supervision on supervisors' learning // Studies in higher education. 2011. № 36. P. 557–570.
16. Hancock S. What is known about doctoral employment? Reflections from a UK study and directions for future research // Journal of higher education policy and management. 2021. № 43. P. 1–17.
17. Hnátková E. and Degtyarova I. and Kersschot M. and Boman Ju. Labour market perspectives for PhD graduates in Europe // European journal of education. 2022. № 57. P. 395–409.
18. Thanh Thao L. and Pham T. Enhancing the doctoral experience: factors influencing academic success and well-being of Ph.D. students in a cultural context // Cogent arts and humanities. 2024. № 11. DOI: 10.1080/23311983.2024.2391645. Available at: https://www.researchgate.net/publication/383269951_Enhancing_the_doctoral_experience_factors_influencing_academic_success_and_well-being_of_PhD_students_in_a_cultural_context (дата обращения: 22.02.2026).
19. Cascio J., Johansen B., Williams A. Navigating the age of chaos: A sense-making guide to a BANI world that doesn't make sense hardcover. Berrett-Koehler Publishers, 2025. 256 p.
20. Афанасьева О.Ю., Никитина Е.Ю., Цилицкий В.С. Иноязычное образование в условиях ТАСИ-мира // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2025. № 2 (186). С. 38–52.
21. Пивнева С.В., Гребенникова В.М., Никитина Н.И. Роль процессного моделирования в реализации полипарадигмального подхода к педагогическому сопровождению профессионализации аспирантов // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 5 (114). С. 149–153.
22. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. 2010. № 6. С. 4–11.

REFERENCES

1. McCray, J. and Joseph-Richard, P. (2020) Towards a model of resilience protection: factors influencing doctoral completion. *Higher Education*, no. 80, pp. 679–699.
2. Hasgall, A., Saenen, B., Borrell-Damian, L. (2019) *Doctoral education in Europe today: Approaches and institutional structures*. European University Association, Counsel for Doctoral Education, University Gent.
3. Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A. et al. (2017) Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, no. 74, pp. 1053–1068.
4. Ninan, J., Hertogh, M. and Liu, Y. (2022) Educating engineers of the future: T-shaped professionals for managing infrastructure projects. *Project Leadership and Society*, no. 3. Available at: https://www.researchgate.net/publication/365140670_Educating_engineers_of_the_future_T-shaped_professionals_for_managing_infrastructure_projects (Accessed: 22 February 2026).
5. Pivneva, S.V. (2025) On the issue of assessing the quality and effectiveness of polyparadigmatic pedagogical support for the professionalization of postgraduate students. *Pedagogical Scientific Journal*, vol. 8, no. 7, pp. 53–61. (In Russ.)
6. OECD (2022) *Education Indicators in Focus*. OECD Publishing. Available at: https://www.oecd.org/en/publications/education-indicators-in-focus_22267077.html (Accessed: 28 February 2026).
7. European University Association (EUA) (2022) European University Association (EUA). *Building the foundations of research: A vision for the future of doctoral education in Europe*. Geneva: EUA Publishing.
8. Andino, J.M., Ibarra, R.A., and Weissmann, G.S. (2025) A new paradigm to effectively achieve convergence research: Activation of multicontext theory. *The Journal of STEM Leadership and Broadening Participation*, no. 2(1). Available at: https://www.researchgate.net/publication/396657617_A_New_Paradigm_to_Effectively_Achieve_Convergence_Research_Activation_of_Multicontext_Theory?_tp=eyJjb250ZXh0Ijpw7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6Ii9kaXJlY3QifX0 (Accessed: 27 February 2026).

9. Nerad, M. (2014) Introduction: Converging practices in PhD education. *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education*. SensePublishers, Rotterdam. Pp. 1-3.
10. Garcia-Morante, M., Castelló, M. and Monereo, C. (2025) A dialogical approach to unveil hybrid researcher identities of educational PhD holders. *Higher Education Research and Development*, no. 45(1), pp. 1–18.
11. Zhironkina, O.V. (2021). Domestic and foreign experience in analyzing the phenomenon of pedagogical convergence. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Science*, vol. 5, no. 3, pp. 201–211. (In Russ.).
12. Herr, D.J.C., Akbar, B., Brummet, J. et al. (2019) Convergence education – an international perspective. *Journal of Nanoparticle Research*, no. 21. Available at: https://www.researchgate.net/publication/337043632_Convergence_education-an_international_perspective (Accessed: 27 February 2026).
13. Benmore, A. (2014) Boundary management in doctoral supervision: how supervisors negotiate roles and role transitions throughout the supervisory journey. *Studies in Higher Education*, no. 41, pp. 1-14.
14. Grossman, E. and Crowther, N.J. (2015) Co-supervision in postgraduate training: Ensuring the right hand knows what the left hand is doing. *South African Journal of Science*, vol. 111. DOI: 10.17159/sajs.2015/20140305. Available at: https://www.researchgate.net/publication/284559518_Co-supervision_in_postgraduate_training_Ensuring_the_right_hand_knows_what_the_left_hand_is_doing (Accessed: 25 February 2026).
15. Halse, Ch. (2011) 'Becoming a supervisor': The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, no. 3, pp. 557-570.
16. Hancock, S. (2021) What is known about doctoral employment? Reflections from a UK study and directions for future research. *Journal of Higher Education Policy and Management*, no. 43, pp. 1-17.
17. Hnátková, E., Degtyarova, I., Kersschot, M. and Boman, Ju. (2022) Labour market perspectives for PhD graduates in Europe. *European Journal of Education*, no. 57, pp. 395-409.
18. Thanh Thao, L. and Pham, T. (2024) Enhancing the doctoral experience: factors influencing academic success and well-being of Ph.D. students in a cultural context. *Cogent Arts and Humanities*, no. 11. DOI: 10.1080/23311983.2024.2391645. Available at: https://www.researchgate.net/publication/383269951_Enhancing_the_doctoral_experience_factors_influencing_academic_success_and_well-being_of_PhD_students_in_a_cultural_context (Accessed: 22 February 2026).
19. Cascio, J., Johansen, B. and Williams, A. A. (2025) *A sense-making guide to a BANI world that doesn't make sense hardcover*. Berrett-Koehler Publishers.
20. Afanasyeva, O. Yu., Nikitina, E. Yu. and Tsilitky, V. S. (2025) Foreign language education in the context of the TACI world. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, no. 2(186), pp. 38-52. (In Russ.)
21. Pivneva, S.V., Grebennikova, V.M. and Nikitina, N.I. (2025) Role of process modeling in the implementation of a polyparadigmatic approach to pedagogical support for the professionalization of postgraduate students. *The World of Science, Culture, Education*, no. 5(114), pp. 149-153. (In Russ.)
22. Mardakhaev, L.V. (2010) Social and pedagogical support and assistance to a person in a life situation. *Pedagogical Education and Science*, no. 6, pp. 4–11. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Пивнева Светлана Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, искусственного интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Svetlana V. Pivneva – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department of Information Technology, Artificial Intelligence and Socio-Social Technologies of the Digital Society, Russian State Social University, Moscow

Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-52-62

СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Жданов А. В.^{1✉}, Мишуриис А. В.², Тряпицын А. В.³

^{1,2,3} Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

^{1✉} alex234111@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8619-6651>

² mishchuris@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0443-4609>

³ triap2006@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9061-3566>

Статья поступила в редакцию 24.03.2026

Одобрена после рецензирования 06.04.2026

Принята к публикации 08.05.2026

Аннотация. Статья посвящена проблеме социальной направленности практической подготовки будущих педагогов, предполагающей формирование особой социально-профессиональной компетентности, необходимой в современной профессиональной педагогической деятельности. Проанализировано содержание социально-профессиональной компетентности как проявления способности педагога эффективно реализовывать свои функции, развиваться и социально адаптироваться в социальной жизни, включаться в новые практики, учитывать контексты, анализировать, сопоставлять, отбирать способы решения профессиональных задач и применять их в своей усложняющейся социально активной профессиональной деятельности. Авторы характеризуют практику как часть основной образовательной программы, как форму обучения студентов и как ключевую форму профессионального становления, основной компонент прикладной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, практическая подготовка будущих педагогов, социальная направленность, социальные практики.

Финансирование: Исследование выполнено за счёт внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 44/ВГ «Трансформация профессиональной подготовки будущих педагогов в контексте социальной функции современного университета»).

Для цитирования: Жданов А. В., Мишуриис А. В., Тряпицын А. В. Социальная направленность практической подготовки будущих педагогов // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.52–62. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-52-62>

Original article

SOCIAL ORIENTATION OF FUTURE TEACHERS' PRACTICAL TRAINING

A. Zhdanov ^{1✉}, A. Mishchuris ², A. Tryapitsyn ²^{1,2,3} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation^{1✉} alex234111@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8619-6651>² mishchuris@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0443-4609>³ triap2006@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9061-3566>

The article was submitted on 24.03.2026

Approved after review on 06.04.2026

Accepted for publication on 08.05.2026

Abstract. The article is devoted to the consideration and analysis of the social orientation of the practical training of future teachers, which presupposes the formation of special socio-professional competence necessary in modern professional pedagogical activity. The content of socio-professional competence is also considered as manifestations in the teacher's ability to effectively implement his functions, develop and socially adapt to social life, engage in new practices, take into account contexts, analyze, compare, select ways to solve professional problems and apply them in his increasingly complex socially active professional activity. The authors characterize practice as a form of student learning and a key form of professional development and the main component of the applied training of future specialists, being a mandatory part of the university's core curriculum.

Keywords: practice-oriented learning, future teachers' practical training, social focus, social practices.

Financing: The research was carried out with financial support within the framework of an internal grant from the Herzen State Pedagogical University of Russia "Transformation of professional training of future teachers in the context of the social function of a modern university".

For citation: Zhdanov, A. V., Mishchuris, A. V. and Tryapitsyn, A. V. (2026) Social orientation of future teachers' practical training. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 52–62 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-52-62>

Введение

Практическая подготовка студентов педагогических специальностей в университете в современных реалиях представляет собой целостный процесс интеграции академического знания с реальной профессиональной практикой, предполагающей социальную направленность на решение социально-педагогических задач и подготовку к работе в различных образовательных условиях и социально-культурных контекстах. Проблеме исследования практической подготовки будущих педагогов посвящён ряд современных исследований (Э.В. Балакирева, З.И. Васильева, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина,

И.В. Патрушева, О.А. Полежаева, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.). Концепцию практико-ориентированного обучения разрабатывали как отечественные, так и зарубежные исследователи. Они предлагали разные подходы к его определению, например, связывали его с формированием опыта практической деятельности, использованием профессионально ориентированных технологий или ориентацией на актуальные потребности практики (В.А. Бокатанов, А.Г. Гогоберидзе, А.В. Савицкая, В.П. Соломин, В.А. Рабош и др.) [1]. Общепринятым положением концепции практико-ориентированной подготовки будущих педагогов является её опре-

деление в контексте социальной функции университета. Практико-ориентированная подготовка связана с формированием профессиональных компетенций, необходимых для решения задач социализации, воспитания и взаимодействия с различными категориями обучающихся и их семьями. Модель практической подготовки исходит из того, что ключевые компетенции формируются у будущего педагога непосредственно в ходе активной работы, а учебные и воспитательные задачи конструируются с прямой опорой на контекст его будущей работы.

Практическая подготовка студентов педагогических специальностей в университете в современных реалиях требует активной социальной направленности. Социальная направленность в практической подготовке будущих педагогов предполагает, прежде всего, формирование у обучающихся опыта социального взаимодействия, проявления гражданской позиции и ответственности, а также освоение социально-педагогических знаний, умений и навыков. Такой подход помогает обеспечивать подготовку специалистов, способных эффективно решать социально значимые проблемы, участвовать в разработке и реализации социально ценной деятельности, развивать социальные инициативы и т.д. [2].

Материалы и методы

В 2025 году в рамках внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 44/ВГ «Трансформация профессиональной подготовки будущих педагогов в контексте социальной функции современного университета») в институте педагогики РГПУ им. А.И. Герцена было проведено поперечное аналитическое полевое наблюдение. В качестве материала исследования были использованы научные публикации по проблеме социальной направленности практической подготовки будущих педагогов, а также практический опыт института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена по реализации социальной направленности практической

подготовки будущих педагогов через проявление социальной активности студента в расширенном социально-образовательном пространстве и через социально значимую деятельность в процессе различных видов практики. Для достижения цели исследования были использованы общепринятые теоретические методы.

Результаты

Анализ современных исследований позволяет определить отдельные характеристики практико-ориентированного обучения:

- *Формирование образовательной среды, моделирующей профессиональную реальность.* Учебное заведение организует пространство, приближённое к условиям будущей работы педагога. В частности, это реализуется через партнёрство между вузом и школами, что даёт возможность проводить значительную часть практики непосредственно в образовательных учреждениях.

- *Применение технологий обучения, сфокусированных на профессии.* В учебном процессе используются контекстные, проектные, поисковые и проблемные методы, базирующиеся на активности студентов: групповые обсуждения, тьюторские занятия, проблемные сессии, разбор конкретных ситуаций (кейсы), деловые игры, тестовые задания (квизы), мастер-классы и тренинги.

- *Акцентирование исследовательской составляющей.* Практико-ориентированный формат подготовки студента к исследованию предполагает расширение объёма проектной научно-методической работы. Её итогом становятся конкретные продукты и методические решения, которые потенциально могут быть внедрены в образовательный процесс.

Ключевыми целями в практической подготовке будущих педагогов с социальной направленностью является развитие общекультурных и специальных компетенций, в частности освоение персональных алгоритмов и методов выбора решений в рамках профессиональных задач.

Подготовка будущих специалистов к актуальным реалиям их сферы профессиональной педагогической деятельности также требует рассмотрения. К примеру, построение учебной практики на принципах ориентации на практическую деятельность помогает накапливать профессиональный опыт уже в процессе обучения.

Нельзя не принять во внимание и увеличение конкурентных преимуществ и востребованности выпускников в профессиональной среде. Подготовка, сфокусированная на практическом применении знаний, даёт возможность соотносить формируемые результаты обучения с текущими потребностями рынка труда.

Современные информационные условия существенно влияют на образовательную сферу, что повышает значимость постоянного профессионального совершенствования педагогической деятельности. Успешное развитие этой сферы требует непрерывной модернизации, определяемой современными ориентирами образовательной стратегии. Среди основных направлений исследователи выделяют циклический и многоступенчатый характер обучения, его нацеленность на личностно ориентированный подход, а также всеобщую интенсификацию и переход в цифровой формат (В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская и др.).

Идея о циклическом и многоступенчатом характере обучения в вузе была выдвинута ещё в 50-х годах Н. А. Петровым. Цикличность представляет собой один из основных принципов организации учебного процесса. Он предполагает, что обучение складывается из последовательности циклов, а не является одноразовым и линейным процессом. Многоступенчатая система обучения создаёт условия для взаимодействия непрерывного, периодического и систематического образования. Она позволяет гибко создавать государственные образовательные стандарты по соответствующим направлениям и специальностям, а на их основе – образовательно-профессиональные программы и учебные планы. Основными преимуществами

многоступенчатой системы являются профильный подход, обеспечивающий обучающемуся более широкую область профессиональной деятельности, и возможность выбора индивидуальной траектории обучения.

Цикличность и уровневость подготовки будущего педагога связаны с социальной направленностью этой подготовки через формирование социально-профессиональной компетентности специалиста. Социальная направленность подготовки педагога заключается в подготовке к профессиональной деятельности, которая предполагает взаимодействие с различными категориями обучающихся, выполнение социальных ролей и решение социально значимых задач. Цикличность и уровневость помогают обеспечить преемственность обучения, учитывать изменения в социальной среде и формировать компетенции, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

Таким образом, цикличность обеспечивает динамичность профессионального развития педагога, что важно для его социальной адаптации и готовности к решению новых задач в изменяющихся условиях, а уровневость обеспечивает гибкость подготовки, что важно для социальной адаптации педагога и его способности к решению задач в разных контекстах.

Возрастающие требования к педагогической деятельности ведут к ужесточению критериев подготовки будущих педагогов, которые должны обеспечить высокий уровень обучения и воспитания детей и молодёжи в цифровую эпоху.

Сегодня педагогическая деятельность выходит за рамки традиционного круга задач. Современный преподаватель должен осваивать инновационные форматы, принимать во внимание различные ситуации, анализировать их, сравнивать и отбирать наиболее эффективные способы решения профессиональных задач, используя их в своей усложняющейся работе.

Наиболее эффективным средством решения данной задачи выступают социальные практики. Социальные практики в пе-

дагогическом вузе могут быть определены как социально значимая деятельность студентов, направленная на решение социальных проблем с целью формирования компетенции социального взаимодействия [3]. Это самостоятельный и специфический вид практики в системе подготовки будущих педагогов, а также вид неформального образования через проявление социальной активности студента в расширенном социально-образовательном пространстве (в том числе во внеаудиторной воспитательной деятельности вуза).

Понятие «социальные практики» имеет разные значения в зависимости от контекста. В педагогике социальная практика – это вид деятельности, в ходе которой человек принимает позитивный социальный опыт, получает навыки социальной компетентности и реального действия в обществе.

М.Н. Бурмистрова отмечает, что социальные практики в образовательной среде вуза выполняют особую роль, поскольку:

- расширяют программное содержание подготовки;
- выстраивают внеаудиторную самостоятельную работу студентов сообразно будущей профессии, видам и формам педагогического взаимодействия с детьми, их родителями, учителями и социальными партнёрами;
- позволяют связать теоретическую и практическую подготовку студентов, обеспечивают практическое применение освоенного программного материала [4].

Социальные практики в системе педагогического образования в вузе реализуются в двух основных форматах: как вид неформального образования будущего педагога через проявление социальной активности студента в расширенном социально-образовательном пространстве (в том числе во внеаудиторной воспитательной деятельности вуза) и как социально значимая деятельность в процессе различных видов практики. Оба формата социальных практик активно реализуются в условиях РГПУ им. А.И. Герцена.

Социальные практики, как отмечают Е.И. Бражник и С.А. Расчетина, представляют собой важный компонент образовательных программ студентов института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, направленный на подготовку к профессионально-педагогической деятельности. Эти практики включают взаимодействие с социальными партнёрами, представителями различных социальных структур, институтов власти, СМИ, а также разработку и реализацию социальных проектов [5].

Включение социальных практик в образовательные программы подготовки педагогов в РГПУ им. А.И. Герцена направлено на подготовку специалистов нового типа, готовых к решению нестандартных воспитательных и социально-педагогических задач, владеющих современными технологиями взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Социальные практики в процессе реализации образовательных программ предполагают использование активных и интерактивных форм работы студентов, например, игровые и арт-технологии, диспуты, проблемные семинары-практикумы, семинары-исследования, проектную деятельность, кейс-метод и др., ориентированные на актуальные проблемы воспитания и социально-педагогической поддержки, применительно к различным группам детей и молодёжи, испытывающим проблемы социализации [6].

Социальные практики включены в научно-исследовательскую работу на базе учреждений образования, различных центров социальной помощи семье и детям и структур гражданского общества, ориентированных на проблемы детства.

Примеры социальных практик во внеучебной подготовке педагогов

Социальные практики играют ключевую роль в программе внеучебной подготовки педагогов в РГПУ им. А. И. Герцена. Они целенаправленно формируют у студентов практические умения, необходимые для успешной профессиональной деятельности, а также развивают личностные

качества, востребованные современным педагогом. К таким качествам относятся навыки социального взаимодействия, умение организовывать и руководить проектной деятельностью, а также компетенции в области медиации конфликтов. В рамках внеучебной программы студенты активно участвуют в жизни разнообразных сообществ: научных, творческих, общественных и клубных. Благодаря этому в процессе социальных практик у них развиваются компетенции для анализа социальных ситуаций, определения проблем и поиска оптимальных путей их решения, а также формируется понимание социальной ответственности и способность к эффективному сотрудничеству.

В программе внеучебной подготовки педагогов в РГПУ им. А.И. Герцена используются разные социальные практики, которые включают научно-исследовательскую деятельность, общественную активность, проектную работу и творческую деятельность студентов.

Научно-исследовательская деятельность включает участие в студенческих научных обществах (СНО), научно-практических конференциях, исследовательских проектах. Такая работа развивает исследовательские компетенции студентов, поддерживает научные мероприятия и помогает в публикации работ. Например, в 2025 году на встрече СНО Института педагогики участники в формате интерактивного стендапа организовали исследование «Отношение студентов к воспитанию в процессе вузовского образования», в апреле 2025 года в РГПУ им. А. И. Герцена прошла 27-я Межвузовская студенческая научная конференция «Студент – Исследователь – Учитель», в программе которой были работа секций с докладами, открытые лекции, мастер-классы, кинолектории, экскурсии и игровые вечера.

Участие в СНО углубляет знания, формирует метапредметные компетенции – гибкие навыки проектной деятельности, критического мышления, умения работать в команде, организовывать мероприятия, доносить свои мысли до аудитории, что

повышает конкурентоспособность будущих профессионалов в сфере образования на рынке труда. Выбор темы научных исследований, организация и проведение исследований, публикации результатов тесно связываются с актуальными проблемами образовательных организаций. Деятельность СНО направлена на распространение передовых знаний, формирование компетенций научной работы, повышение интереса студентов к науке. Это способствует поднятию престижа молодёжной науки, определяет перспективы научных исследований. Через участие в СНО осуществляется выявление талантливых и перспективных студентов для продолжения образования на следующих уровнях, включая аспирантуру. СНО способствует реализации совместных проектов, изучению отечественного и зарубежного опыта организации научно-исследовательской работы студентов.

В институте педагогики реализуются проекты, финансируемые научными фондами, Министерством просвещения РФ, Комитетом по образованию Санкт-Петербурга, а также в рамках диссертационных исследований. Тематика проектов определяется научным направлением университета «Трансформация общего и педагогического образования в динамично меняющихся социокультурных условиях».

Общественная деятельность предполагает участие в проектах университета, в акциях, направленных на развитие студенческого сообщества. Например, в феврале 2026 года состоялась встреча, на которой студентам представили ключевые проекты 2026–2027 годов: Академию детского и молодёжного туризма «ПроЕдинство», Форум «#ЛучшийПедагогическийТвой», медиа-школу «Педагогический взгляд» и другие. Участники смогли задать вопросы, получить подробную информацию о форматах участия и выбрать направления, которые готовы реализовать.

Проектная деятельность также многообразна. Это и проект «Команда школьных педагогов под ключ», в котором студенты представляют проекты, отвечающие за-

просам учебных заведений, и в которые в случае успешного прохождения отбора им предстоит выйти на работу, и участие в педагогическом квизе. Например, в 2025 году для будущих педагогов провели педагогический квиз в Бутуровской средней школе № 4 Всеволожского района Ленинградской области. Студенты в игровом формате разбирали кейсы из школьной практики, обсуждали стратегии мотивации учеников и современные образовательные тренды. Социальной практикой уже несколько лет является участие студентов в программах повышения квалификации. Например, в программе дополнительного образования «Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями», где студенты в качестве волонтеров помогают в проведении мастер-классов, интерактивных лекций, мероприятий на командообразование, организуют общение со спикерами и экспертами.

Творческая деятельность реализуется через участие в студенческих объединениях. Например, в институте художественного образования есть объединения «Керамисты Герцена», «Арт-текстиль», «HerzenArtDesign», «Мастерская скульптуры» и «Книжный график». В рамках объединений студенты проводят мастер-классы, участвуют в творческих выставках и создают иллюстративные изображения к литературным произведениям. Ежегодно студенты, преподаватели и выпускники профиля «Технологическое образование», магистранты программы «Робототехника, предпринимательство и дизайн в технологическом образовании» проводят виртуальную выставку «Радуга Творчества», представляя на ней свои творческие работы. В РГПУ им. А.И. Герцена проходит ежегодный бал педагогических вузов России, в 2026 году он был посвящён Году единства народов России. В программе бала были экскурсии по историческому кампусу университета, лекция «Единство в многообразии» проректора по воспитательной деятельности и молодёжной политике РГПУ им. А. И. Герцена Романа Соколова,

интеллектуальная игра «Культура и традиции народов России» и творческие мастер-классы, организованные институтом художественного образования.

Практика как форма обучения студентов представляет собой ключевую форму профессионального становления и основной компонент прикладной подготовки будущих специалистов, будучи обязательной частью основной университетской программы. Её прохождение обязательно для всех студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. Важным компонентом всех видов практик студентов института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена являются социальные практики [7].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по данному направлению, практический модуль может состоять из учебной и производственной практик. Организация как учебной, так и производственной практики на всех этапах должна быть направлена на обеспечение последовательного и непрерывного формирования у студентов профессиональных умений, отвечающих квалификационным требованиям к выпускнику. Стандарт определяет виды учебной практики: ознакомительная, технологическая (проектно-технологическая), научно-исследовательская работа (получение первичных навыков НИР). К производственной практике относятся: педагогическая, технологическая (проектно-технологическая) и научно-исследовательская работа.

Включение социального компонента в содержание различных видов практик направлено на помощь студентам в освоении опыта реализации социально-педагогических технологий поддержки и сопровождения детей, подростков и молодёжи в различных образовательных условиях и социокультурных средах.

Например, в институте педагогики РГПУ им. А.И. Герцена для практики, ориентированной на социальные вопросы, используются разные виды заданий: теоретические, исследовательские, проектные и дискуссии. Цель – сформиро-

вать у студентов навыки, необходимые для практической деятельности в социальной сфере, и развить способность к решению социальных проблем. Задания включают: «Профессиональные пробы» с погружением будущих педагогов в образовательную среду учреждения, знакомством с реальной педагогической деятельностью; решение практических кейсов, например, кейс «Педагогическая поддержка профессионального самоопределения школьников»; участие в проведении мониторинговых исследований в школах, например, в рамках основной образовательной программы «Мониторинг качества образования» (направление подготовки «Педагогическое образование») [8] и др.

Таким образом, практики, реализуемые на основе социального компонента, выполняют интегративную функцию, соединяя теоретические знания с реальными условиями будущей профессиональной деятельности. Они направлены на формирование у будущего педагога комплексного понимания социального контекста, в котором функционирует образовательное учреждение. Студент погружается в многообразие социальных ролей педагога – воспитателя, наставника, медиатора, организатора, тьютора, социального проектировщика и т.д. «Примеряя на себя» такой разнообразный и актуальный педагогический опыт, будущий специалист учится определять и анализировать социальные проблемы детей и подростков, будь то проблемы социальной адаптации, межличностного взаимодействия, жизненного самоопределения.

Содержательно практики, реализуемые на основе социального компонента, в институте педагогики РГПУ им. А.И. Герцена структурированы вокруг нескольких ключевых направлений. К ним относится волонтерская деятельность в социальных и образовательных учреждениях (детских домах, центрах реабилитации, приютах), участие в организации массовых культурно-просветительских событий для разновозрастной аудитории, а также проведение педагогических исследований микросоци-

ума школы или района. Особое внимание уделяется проектной работе, в ходе которой студенты разрабатывают и реализуют локальные социально-педагогические инициативы, направленные на решение конкретных проблем – от борьбы с буллингом до организации инклюзивной среды [9].

Организационно прохождение практики на основе социального компонента предполагает последовательное выполнение ряда этапов: диагностико-подготовительного, деятельностного и рефлексивно-аналитического. На первом этапе происходит изучение базы практики, определение её социальных особенностей и постановка профессиональных задач. Второй, основной, этап, связан с непосредственным включением в работу, выполнением индивидуального плана и сбором эмпирического материала. Завершающий этап обязательно включает в себя педагогическую рефлексию, оформленную в виде подробного отчёта с анализом достижений и трудностей, что способствует осознанному профессиональному самоопределению.

Эффективность социальных практик оценивается через систему критериев, отражающих как процессуальные, так и результативные аспекты. К процессуальным относятся активность и инициативность студента, качество взаимодействия с различными участниками образовательного процесса, способность к командной работе. К результативным критериям причисляются достижение поставленных педагогических и социальных целей, качество выполненных проектов или исследований, а также глубина проведённого самоанализа [10]. Таким образом, оценка носит комплексный характер, сочетая внешнюю экспертизу руководителей от университета и баз практики с самооценкой студента.

Заключение

Таким образом, социальная направленность практической подготовки будущих педагогов предполагает формирование особой социально-профессиональной компетентности, столь необходимой в со-

временной профессиональной педагогической деятельности. Содержание социально-профессиональной компетентности проявляется в способности педагога эффективно реализовывать свои функции, развиваться и социально адаптироваться в социальной жизни, включаться в новые практики, учитывать контексты, анализировать, сопоставлять, отбирать способы решения профессиональных задач и применять их в своей усложняющейся социально-активной профессиональной деятельности.

Социальная направленность практической подготовки будущих педагогов представляет собой интеграцию теоретических знаний с практической деятельностью, которая выступает широким социальным полем проверки теоретического багажа и помогает глубже осмыслить роль и функции педагога в современном обществе.

Важнейшими средствами практической подготовки являются социальные

практики, активно включаемые в образовательный процесс в аудиторном и внеаудиторном форматах, которые расширяют границы программного содержания социально будущей профессиональной деятельности применительно к различным видам и формам педагогического взаимодействия на основе формирования гражданской и профессиональной позиции. Они закладывают основы социальной ответственности и становятся фундаментом для развития универсальных способностей деятельности, применимых как в образовательном процессе, так и в реальных социальных ситуациях, без которых современная педагогическая практика невозможна и которые напрямую способствуют повышению качества практической подготовки будущих педагогов, соответствующих запросам динамично меняющегося общества.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Сухоруков В. Д., Соломин В. П., Верещагина Н. О. Всемирное наследие в контексте образовательной парадигмы / Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие. Сборник научных статей по материалам XII Всероссийской научно-практ. конференции с междун. участием, (Санкт-Петербург, 24–25 октября 2024 года). Санкт-Петербург: РГПИ им. А.И. Герцена, 2024. С. 13–17.
2. Пискунова Е. В. Проблемы и перспективы профессионального развития педагогов в условиях построения суверенной системы образования / Университет, открытый регионам: развитие единого пространства суверенного образования России. Сборник научных статей III Международной научно-практ. конференции, (Санкт-Петербург, 06 ноября 2024 года). Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2025. С. 82–90.
3. Никитина Г. В. Социальная практика и педагогический подход «Обучение служением» в подготовке будущих педагогов: сущностная характеристика и специфика реализации / Современные проблемы образования: теория и практика. Материалы междун. научно-практ. конференции, (Сургут, 12–13 декабря 2023 года). Сургут: Сургутский гос. пед. университет, 2024. С. 221–223
4. Бурмистрова М. Н. Социальные практики как ресурс профессиональной подготовки педагогов // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 47–53.
5. Расчетина С. А., Н. Ф. Яковлева Н. Ф. Самоопределение современных подростков в области семейных и образовательных ценностей в период взросления // Современные наукоёмкие технологии. 2024. № 12. С. 207–211. DOI: 10.17513/snt.40265.
6. Никитина Г. В., Созонова С. Д. Использование различных форм социальных практик в процессе подготовки будущего учителя (бакалавра образования) / Проблемы и перспективы развития образования. Материалы II междун. научной конференции, (Пермь, 20–23 мая 2012 года). Пермь: Меркурий, 2012. С. 162–165.
7. Глубокова Е. Н. Подготовка преподавателя современного вуза к реализации практикоориентированного образовательного процесса // Человек и образование. 2016. № 3(48). С. 42–47.
8. Батракова И. С., Гладкая И. В., Глубокова Е. Н., Писарева С. А. Обоснование структуры гибкой адаптивной образовательной программы высшего образования (на примере магистерского обра-

- зования) // Человек и образование. 2025. № 1(82). С. 8–20. DOI: 10.54884/1815-7041-2025-82-1-8-20.
9. Лапшова А. В., Уракова Е. А. Формирование социально-профессиональной компетентности будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-1. С. 202–204.
10. Ефимова Е. М., Ефимов Д. О. Методологические основы проектирования гибких образовательных программ в сетевом формате // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. Т. 13, № 3. С. 87–96. DOI: 10.47370/2078-1024-2021-13-3-87-96.

REFERENCES

1. Sukhorukov, V. D., Solomin, V. P. and Vereshchagina, N. O. (2024) World heritage in the context of the educational paradigm. *Natural and cultural heritage: interdisciplinary research, conservation, and development. Proceedings of the XII all-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, St. Petersburg, October 24–25, 2024*. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical Institute, pp. 13–17. (In Russ.)
2. Piskunova, E. V. (2025) Problems and prospects of teachers' professional development in the context of building a sovereign education system. *University open to the regions: Developing a single space of sovereign education in Russia. Proceedings of II International Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, November 6, 2024*. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University, 2024, pp. 82–90. (In Russ.)
3. Nikitina, G. V. (2024) Social practice and the pedagogical approach "service-learning" in the training of future teachers: essential characteristics and specifics of implementation. *Modern problems of education: theory and practice. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Surgut, December 12–13, 2023*. Surgut: Surgut State Pedagogical University, pp. 221–223. (In Russ.)
4. Burmistrova, M. N. (2016) Social practices as a resource for teachers' professional training. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 47–53. (In Russ.)
5. Raschetina, S. A., N. F. and Yakovleva, N. F. (2024) Self-determination of modern adolescents in the area of family and educational values during the period of growing up. *Modern Science-Intensive Technologies*, no. 12, pp. 207–211. – DOI 10.17513/snt.40265. (In Russ.)
6. Nikitina, G. V. and Sozonova, S. D. (2012) Use of various forms of social practices in the process of training future teachers (Bachelor of Education). *Problems and prospects for the development of education. Proceedings of II International Scientific Conference, Perm, May 20–23*. Perm: Mercury, pp. 162–165. – (In Russ.)
7. Glubokova, E. N. (2016) Training a modern university teacher to implement a practice-oriented educational process. *Man and Education*, no. 3(48), pp. 42–47. (In Russ.)
8. Batrakova, I. S., Gladkaya, I. V., Glubokova, E. N. and Pisareva, S. A. (2025) Justification of the structure of a flexible adaptive educational program of higher education (using master's degree education as an example). *Man and Education*, no. 1(82), pp. 8–20. – DOI 10.54884/1815-7041-2025-82-1-8-20. (In Russ.)
9. Lapshova, A. V. and Urakova, E. A. (2021) Formation of social and professional competence of future teachers. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 71-1, pp. 202–204. (In Russ.)
10. Efimova, E. M. and Efimov, D. O. (2021) Methodological foundations for designing flexible educational programs in a network format. *Bulletin of the Maikop State Technological University*, vol. 13, no. 3, pp. 87–96. – DOI 10.47370/2078-1024-2021-13-3-87-96. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Жданов Алексей Валерьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Мишуриц Анастасия Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры истории педагогики и образования института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Тряпицын Александр Вячеславович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики непрерывного педагогического образования института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Alexey V. Zhdanov – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department of Theory and Methodology of Continuing Pedagogical Education, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Anastasia V. Mishchuris – Candidate of pedagogical sciences, Senior lecturer of the Department of History of Pedagogy and Education, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Alexander V. Tryapitsyn – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Continuing Pedagogical Education, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

Научная статья

УДК 37.011.31

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-63-70

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

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 15.05.2026
Одобрена после рецензирования 26.05.2026
Принята к публикации 08.06.2026

Аннотация. В статье представлены конкретные стратегии как ориентиры в управлении поддержкой и сопровождением молодого педагога. Охарактеризованы общие методологические подходы к определению условий сопровождения молодого педагога (согласование этапов вхождения в профессию молодого педагога с современными требованиями развития профессионализма, эффект опережения в подготовке молодого педагога, многофакторность построения системы работы с молодым педагогом и др.). Показано, что для молодого педагога профессиональное благополучие является одним из ведущих качеств как готовность к последующей профессиональной деятельности, наличие возможности социального продвижения, перспективы развития в профессии. В статье разработаны конкретные стратегии поддержки сопровождения молодого педагога. Андрагогическая стратегия раскрыта с позиции представления этапов вхождения специалиста в профессию – адаптации, интеграции, персонализации. Особое внимание в работе уделено представлению комплексной стратегии поддержки молодого педагога, опирающейся на экспериментальный проект системы образования Архангельской области. Во взаимосвязи представлен комплекс программ поддержки молодых педагогов – выявление профессиональных дефицитов, программа реализации индивидуальных и командных образовательных маршрутов, реализация системы наставничества и др. В статье обращается внимание на проблему освоения молодым педагогом профессионального стандарта. Раскрыты основные характеристики и идеи профессионального стандарта педагога, которые необходимо учитывать на этапе вхождения в профессию. При этом в современных условиях раскрыты стратегии информатизации образования. Показано, что молодой педагог сталкивается с проблемой многообразия условий, технологий, способов решения учебно-воспитательных задач. В работе подчёркивается значение и применение культурно-исторического критерия актуализации отечественного педагогического опыта.

Ключевые слова: стратегические ориентиры, молодой педагог, сопровождение и поддержка педагога, профессиональное благополучие педагога, этапы вхождения в профессию.

Финансирование: Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (KFRF-2026-0009; рег. № 1025032500155-5-5.3.1; Тема: «Исследование профессионального благополучия молодых учителей как фактора закрепления в педагогической профессии»).

Для цитирования: Марон А. Е., Сергиенко А. Ю. Стратегические ориентиры сопровождения молодого педагога как фактор его профессионального благополучия // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.63–70. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-63-70>

Original article

STRATEGIC GUIDELINES FOR YOUNG TEACHER SUPPORTING AS A FACTOR OF HIS PROFESSIONAL WELL-BEING

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 15.05.2026

Approved after review on 26.05.2026

Accepted for publication on 08.06.2026

Abstract. The article presents specific strategies as guidelines in managing support and accompaniment of a young teacher. General methodological approaches to the definition of conditions for accompanying a young educationalist are characterized (alignment of the stages of entry into the profession of a young educationalist with modern requirements for the development of professionalism, the effect of being ahead in training a young educationalist, the multifactorial nature of building a system for working with a young educationalist, etc.). It has been shown that for a young teacher, professional well-being is one of the leading qualities such as readiness for further professional activity, availability of social advancement, and prospects for career development. In the article, specific strategies for supporting the accompaniment of a young educationalist are developed. The Andragogic strategy is revealed from the point of view of the stages of a specialist's entry into the profession - adaptation, integration, personalization. Special attention is paid to the presentation of a comprehensive strategy for supporting young educators, based on the pilot project of the education system in Arkhangelsk region. In the relationship, a set of support programs for young educators is presented - identification of professional deficits, program of implementation of individual and team educational routes, implementation of mentorship system, etc. The article focuses on the problem of mastering a professional standard by young teachers. The main characteristics and ideas of the professional standard of a teacher, which must be taken into account at the stage of entering the profession, are revealed as well as the strategies for informatization. It is shown that a young teacher faces the problem of diversity of conditions, technologies and ways of solving educational problems. The work emphasizes the importance and application of cultural-historical criteria for updating national pedagogical experience.

Keywords: strategic guidelines, young teacher, support and guidance of the teacher, professional well-being of the teacher, stages of entry into the profession.

Financing: The work was carried out within the framework of a state assignment by the Ministry of Education of the Russian Federation (KFRF-2026-0009; ref. 1025032500155-5-5.3.1; Subject: "Study of professional well-being of young teachers as a factor of consolidation in the pedagogical profession").

For citation: Maron, A. E., Sergienko, A. Yu. (2026) Strategic guidelines for young teacher supporting as a factor of his professional well-being. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 63–70 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-63-70>

Введение

Для молодого педагога такое качество, как профессиональное благополучие, является одним из ведущих, оно определяется как его современное состояние и готовность к последующей деятельности, включая перспективы развития в профессии. Во многом профессиональное благополучие рассматривается учёными как интегральная содержательная характеристика образа жизни (общая удовлетворённость, уверенность в завтрашнем дне, наличие реальных возможностей социального продвижения и развитие задатков, полнота участия в жизни общества) [1].

Актуальность разработки проблемы сопровождения молодого педагога как фактора профессионального благополучия обусловлена в первую очередь запросами и потребностями реальной практики образовательной деятельности отдельных территориальных образований – регионов, муниципалитетов. Так, при проведении конференции управленческих команд (Архангельская область, Тульская область, Алтайский край, Калужская область, Красноярский край и др.) были выявлены следующие актуальные проблемы организации работы с молодыми кадрами: «уменьшение численности молодых педагогов в организациях региона, обусловленное отъездом в крупнейшие города РФ, обладающие финансовыми и инфраструктурными возможностями», «психологическая и методическая неготовность выполнять объём работ в рамках педагогической деятельности, который требуется в современных реалиях», «перегрузка от мероприятий, направленных на повышение мастерства молодого педагога», «снижение интереса молодёжи к педагогической деятельности», «критический дефицит

педагогических кадров в муниципалитете, выраженный в существенном сокращении доли молодых специалистов», «отток молодых педагогов из школ в первые три года работы, объясняемый неумением решать производственные задачи, удерживать дисциплину на уроке, эффективно работать с родителями», «формализация наставничества», «отсутствие устойчивой управляющей системы, обеспечивающей адаптацию и закрепление молодых педагогов в образовательных организациях», «потребность в совершенствовании механизмов привлечения, адаптации и закрепления молодых педагогов в школе», «низкий уровень масштабирования успешных практик на системной основе», «формальный подход к поддержке, подготовке и мотивации педагогов-наставников».

Общие методологические подходы к определению условий сопровождения молодого педагога состоят в следующем [2; 3; 4]:

- Сочетание и взаимосвязь культурных и образовательных традиций в организации методической деятельности с учётом современных научных достижений в этой области.
- Многофакторность построения системы сопровождения молодого педагога, интегративное согласование современного профессионального стандарта и накопленного начального опыта образовательной деятельности начинающего педагога.
- Согласование этапов вхождения в профессию молодого педагога с современными требованиями к развитию профессионализма педагога: адаптация, интеграция, индивидуализация, персонализация.
- Отражение требований профессионального стандарта педагога применительно к данному этапу развития педагогического знания и образовательной практики.

- Эффект опережения в подготовке молодого педагога с позиции андрагогического знания, формирования исходного багажа научно-методических знаний и опыта социально-культурной деятельности.

- В качестве ведущих методологических оснований реализации данных требований разработаны конкретные стратегии как ориентиры управления поддержкой и сопровождением молодого педагога. В рамках реализации отдельных стратегий, отражающих инновационный опыт развития молодого педагога, охарактеризуем наиболее существенные из них.

Результаты

1. Андрагогическая стратегия.

Данный подход к разработке стратегии отражён в статье «Андрагогическое сопровождение молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию» [5]. В соответствии с ведущей идеей вариативности сопровождения молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции отмечается, что в зависимости от времени нахождения в профессии принято относить к этапу адаптации молодых педагогов с опытом работы до одного года, а к этапу интеграции – от 1 года до 3 лет ¹ [6].

Выбор варианта сопровождения зависит от специфики этапа. На этапе адаптации для молодых педагогов необходима персональная помощь и поддержка в рамках программы «Индивидуальное наставничество». На этапе интеграции актуальным является признание самостоятельных идей и методических находок молодых педагогов. Сопровождение на данном этапе реализуется в рамках программы «Конкурсное движение». Для этапа индивидуализации деятельности по сопрово-

ждению молодого педагога может быть реализована программа «Межвозрастное профессиональное развитие в педагогическом коллективе».

Содержательные варианты взаимодействия с молодыми педагогами были разработаны на кафедре педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского (СПбАППО) в связи с проведением исследования особенностей сопровождения молодых педагогов на различных этапах вхождения в профессию [7]. Эти результаты были взяты нами за основу формирования содержания взаимодействия с молодыми педагогами на разных этапах профессионального развития (таблица 1).

Сопровождение молодого педагога в рамках андрагогического подхода в соответствии с этапами профессионального становления личности свидетельствует о проявлении образовательной активности молодого специалиста, обеспечивает целенаправленность и самостоятельность, широту мировоззрения и проявления деятельности, и рассматривается как ведущее социальное качество проявления профессионального благополучия.

2. Комплексная программа поддержки молодых педагогов.

Пилотный проект по разработке условий поддержки молодого учителя был представлен управленческой командой системы образования Архангельской области. Он включал описание кейсов, проблемного поля, процессов, субъектов деятельности и результатов. Представленный проект «Система методической работы на региональном уровне: решение конкретной проблемной ситуации» в содержательном плане характеризует следующие организационно-педагогические направления работы:

- 1) Выявление профессиональных дефицитов молодых педагогов.

- 2) Реализация индивидуальных и командных образовательных маршрутов непрерывного профессионального развития педагогов.

¹ Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров : распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 16.12.2020 № Р-174 (в ред. от 16.01.2024). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/> (дата обращения: 04.05.2026)

Таблица 1/ Table 1

Содержание взаимодействия с молодыми педагогами на этапах адаптации и интеграции в профессию / The content of interaction with young teachers during the stages of adaptation and integration into the profession

Этап адаптации	Этап интеграции
– Актуализация компетенций, полученных молодым педагогом в вузе	– Реализация собственных авторских приёмов и техник в профессиональной деятельности в условиях проведения открытых мероприятий молодыми педагогами.
– Анализ проблем и дефицитов, выявленных у молодых педагогов. – Установление обратной связи от наставника, усиление возможностей перенимать позитивный опыт. – Обсуждение путей адаптации в профессиональной среде, поддержка в их реализации. – Активное участие в проектной деятельности.	– Самоанализ выработанного молодым педагогом опыта и стиля деятельности. – Стремление к карьерному росту, проектирование вариантов решения возникающих затруднений. – Активизация деятельности по проявлению своей компетентности в разных видах открытых и конкурсных мероприятий, саморефлексия педагогических достижений. – Организация исследовательского поиска, работа с понятийным аппаратом результативной деятельности.
Рефлексия молодыми педагогами достижений в профессиональной среде: на этапах адаптации, интеграции, индивидуализации на основе анализа профессионального опыта учебно-воспитательных мероприятий, достижений обучаемых	

Источник: данные авторов.

3) Адресное сопровождение педагогических работников в возрасте до 35 лет и первые три года работы.

4) Реализация системы наставничества молодых педагогов.

Пример 1. Адресное сопровождение молодых педагогов.

Зона особого внимания: в ходе реализации данного процесса активизируется работа по взаимодействию с внешними партнёрами, решающими вопросы сходного характера, в частности с «Ассоциацией молодых педагогов В. Новгорода» и Сообществом молодых педагогов Ленинградской области.

Результаты:

- Адресное методическое и консультационное сопровождение педагогов в воз-

расте до 35 лет и первые три года работы систематизировано;

- Создана база молодых педагогов региона;

- Сформирован Совет и резерв Совета молодых педагогов области;

- Активно реализуется программа «Успешный старт», принятая и утверждённая на 3 года.

Пример 2. Реализация системы наставничества молодых педагогов.

Зона особого внимания: в рамках идеологии реализации программы методического сопровождения молодых педагогов очень важно соблюдать баланс мероприятий, которые организованы с привлечением наставников, и мероприятий, организованных молодыми педагогами самостоятельно.

Результаты:

- Организация и проведение мониторинга внедрения целевой модели наставничества в регионе;
- Методическое и консультационное сопровождение педагогов-наставников осуществлено очно и заочно;
- Организация и проведение ежегодного муниципального конкурса педагогов-наставников;
- Создание и обеспечение функционирования площадки для обмена опытом наставнических пар осуществляется в рамках мероприятий ЦНППМ и РМЦ региона.

В системе образования области, которая отличается достаточно высоким уровнем развития и успешности, активно реализуются все социальные проекты («Земский учитель» и др.), создано более 1800 наставнических пар.

3. Профессиональный стандарт педагога в системе сопровождения молодого педагога.

В качестве основных идей профессионального стандарта педагога, которые необходимо учитывать на этапах адаптации, интеграции, индивидуализации и персонализации молодого педагога, выступают следующие:

– Стандарт является уровнем предприниманием к организации учебно-воспитательного процесса, учитывающим особенности организации работы педагогов в разных типах образовательных учреждений.

– Стандарт отражает характер его профессиональной деятельности: обучение, воспитание и развитие ребёнка. В соответствии со стратегией современного образования он наполняется актуальными компетенциями – информационными, коммуникативными, рефлексивными, – призванными помочь учителю в решении стоящих перед ним образовательных задач.

– Стандарт выдвигает требования к условиям организации деятельности педагога, в частности в обеспечении его прав на профессиональное благополучие, развитие склонностей и способностей.

– Стандарт регламентирует требования к организации диагностического этапа,

выявляющего качество образования, особенности и динамику развития отдельных качеств личности ребёнка, в том числе с ограниченными возможностями здоровья [8].

4. Стратегия информатизации образования.

Технологии искусственного интеллекта значительно расширяют диапазон функций молодого педагога и позволяют ему реализовать следующие возможности [9]:

– создавать условия для обучающихся для индивидуализации, персонализации образовательного процесса;

– на основе успеваемости обучающихся осуществлять анализ данных для отбора претендентов для участия в различных профессиональных конкурсах;

– создавать интерактивные дидактические материалы для актуализации процесса дифференциации обучения;

– работать с информацией, осуществлять отбор повторяющихся вопросов, создавать личностный тезаурус, планировать и осуществлять процесс формирования метакомпетенций, используя искусственный интеллект для повышения качества образования;

– создавать информационно-справочные системы, чат-боты для повышения эффективности процесса непрерывного образования, самостоятельного познания;

– для организации эффективной обратной связи создавать систему диагностических тестов, ориентированных на содействие в решении познавательных задач каждому ученику в зависимости от его готовности;

– планировать учебный процесс в зависимости от содержания образования, а также с учётом конкретных запросов обучающихся, прогнозировать результаты обучения.

5. Менеджмент многообразия как условие проявления профессионального благополучия начинающего педагога.

На практике молодой педагог сталкивается повсеместно с проблемой выбора из разных вариантов условий, технологий, адекватного решения проблемы качества

образования. Прежде всего, для начинающих педагогов характерно столкновение с многообразием проблем, связанных с основной базовой подготовкой. Так, педагогом в области физического воспитания может оказаться лицо, имеющее большие достижения в спорте, но не имеющее базового педагогического образования. Педагог по предмету «Труд (технология)» часто является специалистом инженерного профиля. То же касается подготовки кадета, когда преподавателями выступают бывшие военнослужащие, которым требуется дополнительное педагогическое образование. К этому можно добавить сложности многообразия условий организации учебного процесса, оснащение материальной базы, разные возможности реализации задачи освоения учащимися идей технологического прорыва РФ [10].

Заключение

Перечисленные стратегические ориентиры в сопровождении молодого педагога не исчерпывают всех стратегических направлений реализации успешности сопровождения этой деятельности молодого педагога. Несомненным дополнением к условиям построения системы сопровождения научно-практической деятельности молодого педагога могут также быть факторы опережающего и открытого образования, применение культурно-исторического критерия актуализации отечественного педагогического опыта, включение в деятельность молодого педагога фактора проявления активности в социально-образовательной деятельности с усилением её научно-методического уклона.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Вершловский С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: монография. Санкт-Петербург: СПбАППО, 2008. 151 с. ISBN 978-5-7434-0413-1
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2000. 384 с. ISBN 5-88439-097-1.
3. Марон А. Е., Резинкина Л. В. Взрослый в новом обществе и проблемы его саморазвития в условиях непрерывного продуктивного образования // Человек и образование. 2017. № 1(50). С. 21–25.
4. Мазуров Ю. Л., Владимиров И. В., Гасанова Р. Р. Педагогическое наследие в образовании для устойчивого развития: психологические аспекты // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2023. Вып. 6. С. 384–392.
5. 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.
6. Марон А. Е., Резинкина Л. В. Развитие современной инфраструктуры сопровождения непрерывного образования педагогических кадров: кластерно-модульный подход // Человек и образование. 2023. № 1(74). С. 76–84. DOI: 10.54884/S181570410025111-7.
7. Молодой петербургский учитель: перспективы и проблемы интеграции в профессию: монография / Под ред. А.Н. Шевелева. СПб: СПб АППО, 2020. 160 с.
8. Ковальчук О.В., Кошкина В.С. Осваиваем профессиональный стандарт педагога: учебно-метод. пособие. СПб.: ЛОИРО. 2016. 136 с.
9. Гавриков, А. Л., Монахова Л. Ю., Цымбалюк Л. Н. Актуальные формы и методы обучения в условиях цифровой трансформации образования // Человек и образование. 2024. № 3(80). С. 29–36. DOI: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-29-36.
10. Певзнер М. Н., Петряков П. А., Донина И. А. и др. Менеджмент многообразия: учеб. пособие. Великий Новгород: Нов.ГУ им. Ярослава Мудрого, 2017. 451 с.

REFERENCES

1. Vershlovsky, S. G. (2008) *Continuous education: a historical and theoretical analysis of the phenomenon: a monograph*. St. Petersburg: SPbAPPO. ISBN 978-5-7434-0413-1 (In Russ.)
2. Zimnyaya, I. A. (2000) *Pedagogical psychology: textbook for universities*. 2nd ed., supplemented, corrected, and revised. Moscow: Logos. ISBN 5-88439-097-1. (In Russ.)

3. Maron, A. R. and Rezinkina, L. V. (2017) The adult in the new society and the problems of self-development in the context of continuous productive education. *Man and Education*, no. 1(50), pp. 21-25. (In Russ.)
4. Mazurov, Yu. I., Vladimirov, I. V. and Gasanova, R. R. (2023) Pedagogical heritage in education for sustainable development: psychological aspects. *Herzen Readings: Psychological Research in Education*, no. 6, pp. 384–392. (In Russ.)
5. Ermolaeva, M. G. and Verstukova, E. N. (2024) Andragogic support for young teachers at the stages of adaptation and integration into the profession. *Man and Education*, no. 2 (79), pp. 80–88. DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-80-88. (In Russ.)
6. Maron, A. E. and Rezinkina, L. V. (2023) Development of a modern infrastructure for supporting continuous education of teaching staff: a cluster-modular approach. *Man and Education*, no. 1 (74), p. 76–84. DOI: 10.54884/s181570410025111-7. (In Russ.)
7. Shevelev, A. N. (ed.) (2020) *A young St. Petersburg teacher: prospects and challenges of integration into the profession: monograph*. St. Petersburg: SPbAPPO. (In Russ.)
8. Kovalchuk, O. V. and Koshkina, V. S. (2016) *Mastering the professional standard of a teacher: a study guide*. SPb: LOIRO. (In Russ.)
9. Gavrikov, A. L., Monakhova, I. Yu. and Tsymbalyuk, I. N. (2024) Current forms and methods of teaching in the context of the digital transformation of education. *Man and Education*, no. 3(80), pp. 29–36. DOI: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-29-36. (In Russ.)
10. Pevzner, M. N., Petryakov, P. A. and Donina, I. A. (2017) *Diversity management*. Veliky Novgorod: Novgorod State University named after Yaroslav-the-Wise. (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 378.046.4

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-71-81

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ ПЕДАГОГОВ «СЕРЕБРЯНОГО» ВОЗРАСТА

Алексеев С. В.

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени

К.Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Alekseev_sv2004@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.02.2026

Одобрена после рецензирования 25.02.2026

Принята к публикации 18.03.2026

Аннотация. В статье сделана попытка осмысления стратегии непрерывного образования (образования в течение жизни) глазами педагогов «серебряного» возраста: её значимости и перспективности в системе образования в целом и в своей профессиональной жизни, мотивов непрерывного повышения квалификации, возможных сценариев его проведения. Приведено обоснование проектирования образовательных программ повышения квалификации педагогов «серебряного» возраста на основе андрагогического, геронтологического и уровневого подходов. Андрагогический подход задаёт ключевые принципы образования взрослых. Геронтологический подход акцентирует внимание на особенностях соответствующего возраста педагога. Уровневый подход конкретизирует положения андрагогического и геронтологического подходов применительно к педагогам серебряного возраста: 60 и старше лет. Предлагается система трёхуровневого повышения квалификации педагогов старшего возраста: начальный (компенсаторный), продвинутый (обновлённый) и акме- (креативный). По результатам исследования показана зависимость выбора уровня курса повышения квалификации от биологического возраста и профессионального опыта педагогов. Показаны перспективы четырёх положений интеграции андрагогики и образовательной геронтологии: положение о ценности старости как естественного этапа развития человека; положение о мотивации педагогов третьего возраста к активной личной и профессиональной жизни; положение об использовании потенциала возрастных педагогов в реализации программы наставничества в образовании; положение о привлечении андрагогов к формальной и неформальной образовательной деятельности опытных педагогов.

Ключевые слова: непрерывное образование (образование в течение жизни), андрагогика, «серебряный» возраст, образовательная геронтология, самообразование, уровни образовательных программ.

Для цитирования: Алексеев С. В. Непрерывное образование глазами педагогов «серебряного» возраста // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.71–81 <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-71-81>

Original article

CONTINUOUS EDUCATION THROUGH THE EYES OF «SILVER» AGE TEACHERS

S. Alekseev

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky,
St. Petersburg, Russian Federation
Alekseev_sv2004@mail.ru

The article was submitted on 15.02.2026

Approved after review on 25.02.2026

Accepted for publication on 18.03.2026

Abstract. The article is an attempt to comprehend the strategy of continuous education (lifelong education) through the eyes of teachers of "silver" age: its significance and prospects in the education system as a whole and in their professional life, motives for continuous in-service training, possible scenarios for its implementation. The article provides the justification for the design of educational programs for teachers of "silver" age in-service training based on andragogic, gerontological and level approaches. The andragogic approach sets the key principles for adult education. Gerontological focuses on the features of the corresponding age of the teacher. The level approach concretizes the provisions of the andragogic and gerontological approaches in relation to teachers of "silver" age: 60 and older. The system of three-level in-service training of older teachers is proposed: initial (compensatory), advanced (updated) and acme (creative). According to the results of the study, the dependence of the choice of the level of advanced training on the biological age and professional experience of teachers is shown. The perspectives of four provisions for the integration of andragogy and educational gerontology are shown: the provision on the value of old age as a natural stage of human development; the provision on the motivation of third-age teachers to an active personal and professional life; the provision on the use of the potential of age teachers in the implementation of the mentoring program in education; the provision on attracting andragogs to educational formal and informal activities of experienced teachers.

Keywords: continuous education (lifelong education), andragogy, "silver" age, educational gerontology, self-education, levels of educational programs.

For citation: Alekseev, S. V. (2026) Continuous education through the eyes of "silver" age teachers. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 71–81 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-71-81>

Введение

Как справедливо отмечал Г. Олпорт, цитируя известного нейрохирурга Гарвея Кушинга: «Единственный способ продлить жизнь – это иметь перед собой задачу, которую непременно надо выполнить» [1]. Иными словами, мотивация – одна из основ полноценного функционирования личности в старости. Видимо, старость наступает не тогда, когда человек перешагнул какой-то возраст, а когда человек начинает жить своими воспоминаниями, то есть не настоящим или будущим, а прошлым [2].

Эпиграфом многих статей по развитию образования являются слова С.П. Капицы «Образование – это индустрия, направленная в будущее». Сергей Петрович обозначает вектор будущего в образовании, который может быть реализован в первую очередь

через непрерывное образование человека, через его все ступени: от младенчества до старости. В современном мире образование сопровождает человека в целостности его жизненного пути; существенно изменились процессы приобретения и передачи знаний, когда значимость фактологических знаний уменьшилась, а готовность и способность разбираться в сложных проблемах на основе этих знаний возросла; увеличилась значимость таких качеств личности человека, как способность быстро ориентироваться в изменяющемся, «неопределённом» мире, способность быстро осваивать новые знания и новые области профессиональной деятельности, умение находить общий язык с людьми разных культур и т. п., то есть качества, связанные с ключевыми компетенциями современного человека, формируемы-

ми в течение всей жизни, в непрерывном образовании [3]. Историко-теоретический анализ феномена непрерывного образования выполнен С.Г. Вершловским [4]. Обозначим три позиции появления концепции непрерывного образования:

Первая – форум ЮНЕСКО 1965 года, на котором впервые Концепция непрерывного образования была представлена П. Ленграндом. В этой концепции по-новому рассматривались этапы жизни человека, устраняющие её традиционное деление на период учёбы, труда и профессиональной дезактуализации.

Вторая – впервые термин «непрерывное образование» использовался в 1968 году в материалах Генеральной конференции ЮНЕСКО.

Третья – в 1972 году был опубликован доклад Эдгара Форэ – «Учиться, чтобы быть: мир образования сегодня и завтра», в котором вносилось предложение принять как руководящую концепцию так называемое «непрерывное образование» для будущих нововведений во всех странах мира [5].

Дальнейшие теоретико-методологические разработки стратегии непрерывного образования представлены в работах отечественных и зарубежных авторов: В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской, А.П. Владиславлева, А.А. Вербицкого, С.Г. Вершловского, И.А. Колесниковой, А.Е. Марона, О.В. Ройтблат, Р.М. Шерайзиной, Ж. Делора, П. Лангрена, Р. Дейва и др.

Мы живём в мире, который во многом не похож на тот, в котором мы родились. Сегодня наблюдается изменение скоростной характеристики перемен, системных изменений в окружающем мире, и в образовании в том числе. Меняется период полураспада компетентности специалистов, когда-то обозначенный американскими учёными в 4–5 лет; сейчас по ряду новых специальностей он составляет 2–3 года, а для специалистов, связанных с ИКТ, ещё меньше [6].

В первом докладе Римскому клубу «Пределы роста» (Д. Медоуз и др., 1972 г.) речь шла об ограничении возможностей

экономического роста, в первую очередь связанном с увеличением численности населения Планеты. Российские учёные под руководством В.А. Садовниченко (2023 г.) предлагают современные сценарии преодоления пределов роста на основе системного анализа глобальных демографических, социальных и экономических процессов [7].

Седьмой доклад Римскому клубу, единственный в области образования, был назван «Нет пределов обучению» (1979 г.). Его авторами были учёные из США, Марокко и Румынии (руководители: Дж.У. Боткин, М. Ольмандра, М. Малица). В предисловии к докладу об образовании А. Печчеи – основатель и первый президент Римского клуба, исследовавший глобальные модели развития человечества, – подчеркнул, что наряду с анализом ограниченных возможностей материального роста человечества, необходимы исследования неограниченных потенций человечества. В докладе отмечается, что задачей современной системы образования должна быть направленность на решение проблем не только сегодняшнего дня, но и развитие умения «предвидеть», то есть способность создавать новые, не существовавшие ранее альтернативы. Авторы пришли к выводу, что в 2000 г. около 70% специальностей будут совершенно новыми, поэтому образование должно быть направлено на развитие способности постоянно «переучиваться» [8].

Результаты научных оценок последних лет подтверждают прогнозы учёных. Например, учёные доказывают, что сегодняшним школьникам предстоит работать по профессиям, которых пока нет; использовать технологии, которые ещё не созданы; решать задачи, о которых можно только догадываться. Данное положение подтверждает и Атлас профессий будущего, выполненный коллективом Высшей школы экономики [9; 10].

А вот проблема старения населения в настоящее время приобрела глобальные масштабы, охватив все регионы мира – практически повсюду растёт абсолютная и относительная численность пожилого на-

селения. По данным ООН, к 2050 году каждый шестой человек в мире будет старше 65 лет (в 2019 году таким был каждый 11-й). В России старение населения становится всё более заметной демографической тенденцией, характеризующейся увеличением доли пожилых людей в общей численности населения. По данным Росстата, в 2023 году доля граждан в возрасте 65 лет и старше составляла около 24% и, по прогнозам, к 2046 году достигнет почти 27%. За последние 50 лет эта доля выросла в два раза — с 8% до 16,5% [11].

Важно отметить, что вторая из семи национальных целей развития Российской Федерации определяет необходимость реализации «потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности»¹; ключевые слова – каждого человека: и школьника, и студента, и молодого специалиста, и возрастного профессионала. В данной статье речь пойдёт именно о возрастных профессионалах, педагогах «серебряного» возраста. На решение этой проблемы направлен национальный проект «Продолжительная и активная жизнь».

По данным Росстата, в 2023 году продолжительность жизни при рождении в России достигла 73,41 года². По данным вице-премьера РФ Татьяны Голиковой, в 2024 году продолжительность активной здоровой жизни составила 61,4 года³. За последние 30 лет произошли существенные изменения в возрастной структуре населения России. Межпоколенческий баланс сместился в сторону людей старшего поколения. По статистическим данным Министерства просвещения Российской Федерации, доля учителей старше 50 лет составляет 39%, в то время как доля педагогов в возрасте до 29 лет – лишь 5,5%. Прогнозируется, что к 2029

году доля молодых специалистов увеличится, достигнув 13% [12, с. 378]. Отличный прорыв молодых специалистов в педагогическую профессию, однако педагоги старшего возраста пока остаются лидерами.

Представленный материал позволяет обозначить проблему образовательной геронтологии как вызов системе образования в современном мире.

Материалы и методы

Материалы, представленные в статье, демонстрируют результаты анализа научных публикаций в области непрерывного образования на основе интеграции андрагогического и геронтологического подходов к изучению компетенций педагогов и синергетического подхода к изучению профессионального совершенствования педагогов «серебряного» возраста. В статье представлены результаты исследования видения непрерывного образования глазами возрастных педагогов и аннотации ряда фокус-групп по проблемам образовательной геронтологии.

Результаты исследования

В аналитическом докладе НИУ ВШЭ представлена информация о доле учителей старше 60 лет в Российской Федерации в целом и по конкретным регионам [13]; нами выделены три региона: Москва, Санкт-Петербург и Ленинградская область. В таблице 1 представлены данные о педагогах старше 60 лет.

Анализ доли возрастных людей по конкретным школьным предметам позволяет заключить, что наименьшие доли возрастных педагогов отмечены в начальной школе и среди преподавателей информатики; высокие – в таких предметах, как физика, химия, математика. Особого осмысления заслуживает тема педагогов «серебряного» возраста в городских и сельских школах.

Анализ научных исследований по проблемам теории и методики постдипломого педагогического образования (В.Г. Воронцова, С.Г. Вершовский, В.Ю. Кричевский, Т.Г. Браже, Ю.Н. Кулюткин, И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.) и про-

¹ Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» №309 от 7 мая 2024 года.

² <https://www.forbes.ru/society/509562-misustin-zaavil-orekordnoj-prodolzitel-nosti-zizni-v-rossii-v-2023-godu>

³ Новости. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://news.myseldon.com/ru/news/index/312194056>

Таблица 1/ Table 1

Информация о доле учителей старше 60 лет / Information on the proportion of teachers over 60 years old

Регионы	Доля учителей старше 60 лет							
	всего	Начальная школа	Информатика	Физика	Математика	Химия	География	Биология
Россия, всего	16,4	11,7	7,9	27,4	23,1	25,7	19,6	20,1
Россия, город	15,9	11,5	8,5	26,2	21,6	24,5	19,2	19,7
Россия, село	17,5	12,4	6,4	29,3	26,0	27,8	20,2	20,8
Москва	13,5	9,8	8,5	22,9	18,5	19,2	15,5	17,2
Санкт-Петербург	17,6	11,4	17,2	30,2	26,6	26,4	21,2	22,7
Ленинградская область	20,0	13,1	9,6	33,7	26,1	40,5	25,5	26,0

Источник: ФСН, формы № ОО-1 Минпросвещения России за 2024 г.

ведение ряда фокус-групп («Традиции и инновации глазами возрастных педагогов», «Педагог серебряного возраста», 2025 г.) позволили разработать траектории непрерывного образования педагога с учётом уровневого подхода на основе методологии андрагогического и геронтологического подходов к проектированию и реализации программ дополнительного профессионального образования педагогов «серебряного» возраста.

Траектория непрерывного образования педагога представляет собой осмысленный и обоснованный маршрут движения педагога в пространстве образования в течение жизни к своему акме-состоянию – наивысшему уровню педагогического мастерства. Первым уровнем этого маршрута является начальный (компенсаторный) уровень, предполагающий освоение новых компетенций, необходимых для развития инноваций в образовании, или ликвидация профессиональных дефицитов, оставшихся после окончания университета. Второй уровень, который можно назвать «продвинутым», предполагает накопление профессионального опыта педагогической деятельности. И наконец, третий уровень – акме-уровень (акме, др.-греч. ακμή – высшая точка, вершина), задаёт вектор методического поиска собственного педагогического

почерка, авторского методического подхода, становления педагога-инноватора.

П.А. Баранов обосновывает дифференциацию в постдипломном педагогическом образовании на основе гуманистического подхода к модернизации непрерывного педагогического образования. Автором предложены обобщённая модель и разноразличные модели целеполагания, дифференциации содержания, организационных и психолого-педагогических условий постдипломного образования педагогов. «Реализация вариативных моделей постдипломного образования педагогов рассматривается как поэтапное согласование ценностей, целей, содержания, методов, форм, организационных условий, результатов и критериев оценки, успешности обучения в системе постдипломного образования педагогов, эффективности индивидуальных, групповых и коллективных образовательных маршрутов» [14, с. 8].

С.В. Алексеевым проведено изучение проектирования методики уровневых программ в контексте анализа профессионального опыта возрастного педагога в четырёх модулях: «Традиции вчера» и «Традиции сегодня»; «Инновации сегодня» и «Инновации завтра». Программа рассчитана на 18 часов, проводимых в формате проблемных дискуссий, рефлексивных технологий и

технологий моделирования возможного будущего с элементами форсайт-метода. Футурологический подход к использованию инновационных технологий создаёт условия для развития «грамотности в отношении будущего». Презентация слушателей по четырём проблемным модулям является формой итогового контроля по образовательной программе. Дополнительным по выбору может быть модуль «Проба на наставничество». В процессе социологического опроса 2025 года (выборка из 54 чел.) и дискуссии в фокус-группе педагоги старшего возраста поддерживали участие в обсуждении проблем сегодня: «Традиции вчера» – 89%; «Традиции сегодня» – 74%; «Инновации сегодня» – 68%; «Инновации завтра» – 65%. Пожелания для программы повышения квалификации в будущем дают противоположный рейтинг: «Инновации завтра» – 97%; «Инновации сегодня» – 90%; «Традиции сегодня» – 87%; «Традиции вчера» – 68%. Известные вопросы традиций в той или иной области образования возрастным педагогам готовы обсуждать и дискутировать, а вот вопросы современных инноваций они готовы осваивать в рамках программ повышения квалификации [15].

Отношение возрастным педагогам к стратегии непрерывного образования прогнозируемо и в процессе обсуждения в фокус-группах педагогов-предметников. В результате такой работы в 2025 году были получены следующие результаты:

– Поддерживаю саму идею непрерывного образования – 98%;

– Считаю реализацию стратегии непрерывного образования наиболее эффективной:

- в формальном образовании (повышение квалификации, профессиональная переподготовка, стажировки и др.) – 74%;
- в неформальном образовании (общественные организации, культурные центры, педагогические сообщества и др.) – 52%;
- в информальном образовании (СМИ, сайты организаций, интернет, печатные материалы и др.) – 63%;

- в самообразовании – 75%.

Наибольший позитивный отклик у возрастных педагогов в контексте непрерывного профессионального образования получили мероприятия в системе формального образования (74%) и самообразование (75%). Мероприятия в системе неформального и информального образования вызывают положительное отношение у педагогов «серебряного» возраста (52% и 63%), однако по их высказываниям, они скорее интересны не столько для непрерывного профессионального образования, сколько для личностного развития человека, т.е. обеспечивают социальную и личностную функцию непрерывного образования.

В исследовании Е.А. Шуклиной и др. констатируется высокий уровень адаптации к изменениям в высшей школе преподавателей «серебряного» возраста. Они успешно реализуют себя в научно-педагогической деятельности: им свойственны достаточно высокая публикационная и грантовая активность, включённость в новые формы образования, устойчивая мотивация и готовность повышать свои компетенции и квалификацию. Однако представители профессорско-преподавательского состава этой возрастной группы крайне низко оценивают свою социальную защищённость в профессиональной сфере. Данной части педагогического сообщества присуще критическое отношение к кардинальным переменам институционального типа в сфере высшего образования, базирующееся на зрелой, сложившейся благодаря профессиональному опыту социальной ответственности за последствия принимаемых решений [16].

В исследовании «Педагог серебряного возраста» (Санкт-Петербург, 2025 г.) приняло участие 1590 педагогов в возрасте: 55–60 лет – 47,3%; 61–70 лет – 45,7%; 71–80 лет – 7,0%. По гендерному признаку: женщины – 97,3%, мужчины – 2,7%. Представители средней общеобразовательной школы составили 66,3%, учителя начальной школы – 27,6%, оставшиеся (6,1%) – воспитатели дошкольных организаций, педагоги учреждений дополнительного образования и др.

В исследовании приняли участие педагоги с педагогическим стажем свыше 20 лет – 59,6% и свыше 40 лет – 28,3%.

Результаты исследования представлены на рисунках 1–5. Так, главным мотивом продолжения непрерывного образования возрастных педагогов является желание развиваться – 79,0%; экономический фактор (зарботная плата) как мотив отмечают 28,2% респондентов; 7,1% педагогов называют желание поменять профессию и занять свободное время (рисунок 1).

Рейтинг наиболее развитых компетенций педагогов «серебряного» возраста выглядит следующим образом: предметная

компетенция (67,5%), психолого-педагогическая (64,8%) и методическая (58,7%) (рисунок 2).

Рейтинг профессиональных дефицитов: цифровая компетенция (49,8%), инновационная (48,6%), исследовательская (35,5%), технологическая (29,2%), прогностическая (28,7%) (рисунок 3).

На вопрос о желании быть наставником для начинающих педагогов или студентов 51,8% возрастных педагогов ответили «наверно да, но стоит ещё обдумать», а 19,4% утвердительно ответили, что готовы быть наставниками. При этом 19,3% респондентов высказали сомнение в своей психоло-

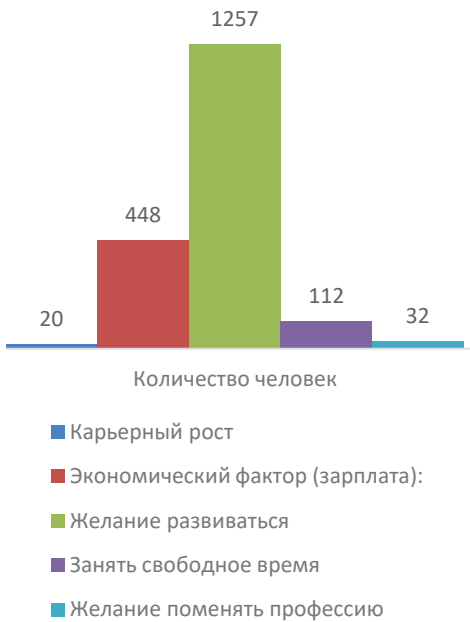


Рис. 1/ Fig. 1

Мотивы продолжения непрерывного образования для возрастных педагогов / Motives for continuing education for older teachers

Источник: данные автора.



Рис. 2/ Fig. 2

Рейтинг наиболее развитых компетенций возрастных педагогов / Rating of the most developed competencies of older teachers

Источник: данные автора.



Рис. 3/ Fig. 3

Рейтинг профессиональных дефицитов возрастных педагогов / Ranking of professional deficiencies of older teachers

Источник: данные автора.

гической готовности быть наставниками (рисунок 4).

В отношении предложенных уровней программ повышения квалификации 42% педагогов назвали в качестве наиболее желаемых программы дополнительного (продвинутого, обновлённого) уровня, 41% – программы креативного уровня, и лишь 16,9% – программы компенсаторного (начального) уровня (рисунок 5).

По результатам обсуждения данного показателя в фокус-группе интересно отметить необходимость или возможность использовать не только уровеньный характер программ, но и разновозрастной состав групп их реализации. Т.Б. Чугунова отмечала аналогичные эффекты при организации деятельности разновозрастного студенческого сообщества [17].



Рис. 4/ Fig. 4

Желание возрастных педагогов стать наставниками для начинающих педагогов или студентов / The desires of older teachers to become mentors for beginning teachers or students

Источник: данные автора.



Рис. 5/ Fig. 5

Выбор возрастными педагогами уровней программ повышения квалификации / Selection of level-based advanced training programs by older teachers

Источник: данные автора.

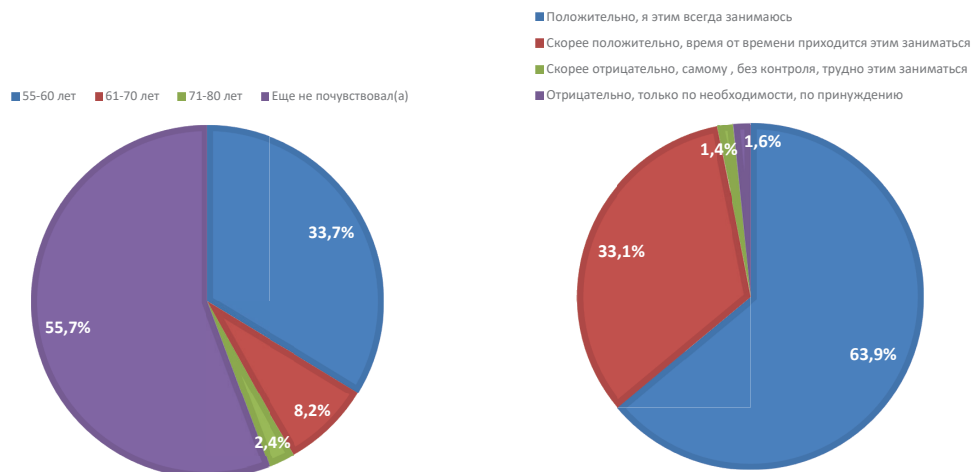


Рис. 6/ Fig. 6

Временной период появления профессиональной усталости / Time period of occurrence of professional fatigue

Источник: данные автора.

На вопрос, связанный с усталостью от профессиональной деятельности, профессиональным выгоранием, 55,7% опрошенных ответили, что такой усталости ещё не ощущают, 33,7% обозначили срок 55–60 лет как период начала профессиональной усталости (рисунок 6). Несомненно, для получения более обоснованных результатов необходимо учитывать и срок начала профессиональной деятельности, и педагогическую нагрузку в течение хотя бы нескольких последних лет, и состояние здоровья самих педагогов и др.

Заслуживает положительной оценки отношение возрастных педагогов к процессу самообразования как одному из видов непрерывного образования: 63,8% высказали положительное отношение, обозначив, что самообразованием они занимаются всегда; 33,0% также обозначили положительное отношение, но они занимаются самообразованием от случая к случаю (рисунок 7).

Средний балл своей профессиональной компетентности возрастные педагоги оценили в 8,0 по 10-балльной системе.

Принципиально важным фактом является, что 81,1% педагогов «серебряного возраста» никогда не сталкивались с про-

Рис. 7/ Fig. 7

Отношение возрастных педагогов к самообразованию / Attitude of older teachers to self-education

Источник: данные автора.

явлением геронтологического эйджизма (дискриминации по возрасту), хотя 8,7% отметили, что такие проявления были со стороны руководства организации, а 6,9% – со стороны молодых коллег.

На вопрос о возможном в будущем конкурсе «Педагог серебряного возраста» 43,2% категорически ответили, что участвовать в таком конкурсе не будут; 25,3% решили дополнительно обдумать, а 24,4% респондентов сомневаются в психологической готовности к участию в таком конкурсе.

Заключение

Среди научных результатов, представленных в статье, особо стоит обозначить следующие положения:

1. Главным мотивом продолжения своего непрерывного образования для возрастных педагогов является желание развиваться и профессионально, и личностно.
2. К перспективам интеграции андрагогики и образовательной геронтологии относятся: положение о ценности старости как естественного этапа развития человека, положение о мотивации педагогов третьего возраста к активной личной и профессиональной жизни; положение об использо-

вании потенциала возрастных педагогов к реализации программы наставничества в образовании; положение о привлечении андрагогов к формальной и неформальной образовательной деятельности опытных педагогов.

3. Уровневым подходом к проектированию и разработке вариативных образовательных программ повышения квалификации педагогов «серебряного» возраста можно считать:

- начальный (компенсаторный) уровень;
- продвинутый (обновлённый) уровень;
- акме-(креативный) уровень.

Комбинаторика указанных уровней/этапов позволяет проектировать индивидуальную траекторию непрерывного образования конкретного педагога.

Нами также обозначен эффект «традиции-инновации» в деятельности педагогических команд с участием возрастных педагогов; показана возможность и потенциал педагогов «серебряного» возраста при реализации концепции современного наставничества.

Представляется перспективным с целью определения факторов и условий проектирования траекторий непрерывного образования педагогов проведение системного геронтолого-андрагогического исследования в выборке взрослых педагогов разного возраста с разным педагогическим опытом, возможно, с учётом базового высшего образования и на основе конкретного этапа индивидуальной траектории непрерывного образования педагога.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Allport G. W. Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. 593 p.
2. Психология человека от рождения до смерти / Под общей редакцией А. А. Реана. Москва: Издательство АСТ, 2015. 656 с.
3. Алексеев С.В. Непрерывное образование педагогов на основе уровневых программ повышения квалификации // Непрерывное образование. 2025. № 1 (51). С. 23–36.
4. Вершловский С. Г. Непрерывное образование (историко-теоретический анализ феномена). СПб: СПбАППО, 2007
5. Лопаткина Е.В. Непрерывное образование – феномен XXI века / Непрерывное образование – стратегия жизни современного человека: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. (г. Владимир, 26–27 марта 2014 г.) Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. С.10–20.
6. Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. М.: НексПринт. 2010. 185 с.
7. Преодолевая пределы роста. Основные положения доклада для Римского клуба: монография / под ред. В. А. Садовниченко. М.: Издательство МГУ, 2023. 99 с.
8. Botkin J.W., Elvandra M., Melitza M. No limit to learning. Oxford, 1979.
9. Атлас новых профессий 3.0. / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Альпина ПРО, 2021. 472 с.
10. Анисимов Н.Ю., Гохберг Л.М. и др. Атлас профессий будущего. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»; ПАО «Сбербанк». Вып. 2. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 240 с.
11. Юаньсин Ван. Анализ тенденций и текущего состояния старения населения России // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2025. №1. С. 17–20.
12. Традиции и инновации в современном образовательном пространстве: сборник статей молодых учёных РАО / отв. ред. Н.А. Краснощеков. М.: ФГБУ «Российская академия образования», 2025. 825 с.
13. Анчиков К.М., Заир-Бек С.И. и др. Учитель на перекрёстках российского рынка труда: Аналитический доклад НИУ ВШЭ. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2025. 180 с. ISBN 978-5-7598-4328-3.
14. Баранов П. А. Теоретико-методологические основания дифференцированного подхода в постдипломном педагогическом образовании: автореф. дис. ... докт. пед. наук. СПб., 2004.
15. Андрагогика в России: традиции, вызовы и смыслы: монография / под ред. Н.А.Вершининой, О.Б.Даутовой. СПб АППО имени К.Д.Ушинского. 2024. 162 с.
16. Шуклина Е.А., Певная М.В., Широкова Е.А. Адаптационный потенциал преподавателей «серебряного возраста» в условиях трансформации высшего образования // Образование и наука. 2020.

№ 22(1). С. 146–169.

17. Чугунова Т.Б. Организация деятельности разновозрастного студенческого сообщества: опыт развития профессионального интереса к педагогической деятельности / Традиции и инновации в современном образовательном пространстве: сборник статей молодых учёных РАО. Отв. ред. Н.А. Краснощеков. М.: ФГБУ «Российская академия образования», 2025. С. 173–176.

REFERENCES

1. Allport, G. W. (1961) *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
2. Rean, A.A. (ed.) (2015) *Human psychology from birth to death*. Moscow: AST Publishing House. (In Russ.)
3. Alekseev, S. V. (2025) *Teachers' continuous education on level-based in-service training programs*. Continuous Education, no. 1 (51), pp. 23–36. (In Russ.)
4. Vershlovsky, S. G. (2007) *Continuous education (historical and theoretical analysis of the phenomenon)*. St. Petersburg: SPb Academy of Postgraduate Pedagogical Education. (In Russ.)
5. Lopatkina, E. V. (2014) Continuous education – phenomenon of the 21st century. *Continuous Education – Life Strategy for a Modern Person: Proc. of the II All-Russian Scientific and Practical Conf. Vladimir*, March 26-27, 2014. Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs. Vladimir: Vladimir State University Publishing House, pp. 10-20. (In Russ.)
6. Asmolv, A. G., Semenov, A. L. and Uvarov, A. Yu. (2010) *Russian school and new information technologies: look into the next decade*. Moscow: NexPrint publ. (In Russ.)
7. Sadovnichy, V. A. (ed.) (2023) *Overcoming the limits to growth. Key provisions of the report to the Club of Rome*: Monograph. Moscow: Moscow State University Publishing House. (In Russ.)
8. Botkin, J. W., Elvandra, M. and Melitza, M. (1979) *No limit to learning*. Oxford. (In Russ.)
9. Varlamova, D. and Sudakova, D. (eds) (2021) *Atlas of New Professions 3.0*. Moscow: Alpina PRO. (In Russ.)
10. Anisimov, N. Yu., Gokhberg, L. M., et al. (2021) *Atlas of professions of the future*. National Research University Higher School of Economics; Sberbank PJSC. Issue 2. Moscow: NRU of HSE. (In Russ.)
11. Yuanxing, W. (2025) Analysis of trends and current state of population aging in Russia. *Humanities, Socio-Economic and Social Sciences*, no. 1, pp. 17–20. (In Russ.)
12. Krasnoshchekov, N. A. (ed.) (2025) Traditions and Innovations in Modern Educational Space: *Proceedings of Young Scientists of RAE*. Moscow: RAE. (In Russ.)
13. Anchikov, K.M., Zair-Bek, S.I., et al. (2025) *Teacher at the crossroads of the Russian labor market: Analytical report of the National Research University of HSE. NRE of HSE*. Moscow: Publishing House of HSE. ISBN 978-5-7598-4328-3. (In Russ.)
14. Baranov, P.A. (2004) *Theoretical and methodological foundations of a differentiated approach in postgraduate pedagogical education*: Abstract of Dr. of Ped. Sciences thesis, St. Petersburg. (In Russ.)
15. Vershinina, N.A., Dautova, O.B. (eds.) *Andragogy in Russia: traditions, challenges and meanings*: Monograph. SPb Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky. (In Russ.)
16. Shuklina, E.A., Pevnaya, M.V. and Shirokova, E.A. (2020) Adaptation potential of "silver age" teachers in the context of higher education transformation. *Education and Science*, no. 22(1), pp. 146–169. (In Russ.)
17. Chugunova, T.B. (2025) Organization of activities of a mixed-age student community: Experience of developing professional interest in pedagogical activity. *Traditions and Innovations in Modern Educational Space: Proceedings of Young Scientists of RAE*. Moscow: RAE, pp. 173–176. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Алексеев Сергей Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, директор Института общего образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования имени К.Д.Ушинского, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Sergey V. Alekseev – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Director of the Institute of General Education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, St. Petersburg

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-82-97

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Примчук Н. В.^{1✉}, Аранова С. В.²

^{1,2} Российский государственный университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

^{1✉} nprimchuk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1817-1978>

² svet-aranova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0801-9115>

Статья поступила в редакцию 31.03.2026
Одобрена после рецензирования 08.04.2026
Принята к публикации 18.04.2026

Аннотация. В статье актуализируется проблема разрешения противоречия между нарастающими трансформациями в образовательном процессе педагогического вуза и системностью их учёта в профессиональной подготовке учителя. Рассматриваются социокультурные обстоятельства, которые нацеливают на постановку новых педагогических задач, связанных с выработкой образовательного суверенитета, цифровизацией и технологизацией образования. Выдвинута идея персонификации образования как стратегического ориентира для обеспечения профессионального становления студента в целостном образовательном процессе педагогического вуза. В статье описаны результаты проведённого в РГПУ им. А.И. Герцена исследования, нацеленного на создание и апробацию модели персонифицированной профессиональной подготовки учителя. Приведены итоги теоретического анализа и педагогического эксперимента, представлена разработанная модель, базирующаяся на триединстве характеристик персонифицированного образовательного процесса: нелинейности, событийности и продуктивности коммуникаций. Содержательно-смысловым «стержнем» подготовки учителя в модели являются усложняющиеся педагогические задачи, отражающие логику профессионального становления. Раскрыты аспекты апробации модели, в частности данные локальных экспериментов, подтвердившие положительную динамику изменений показателей по выбранному критерию профессионального становления студента. Обоснован выбор условий – мировоззренческих, педагогических, правовых, пространственно-временных и методических – внедрения представленной модели в образовательную практику.

Ключевые слова: педагогический вуз, профессиональная подготовка учителя, персонификация образовательного процесса, профессиональное становление, нелинейность, продуктивность коммуникаций, событийность

Финансирование: Исследование выполнено за счёт внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена «Условия внедрения результатов ФИП «Модель персонифицированной подготовки “учителя будущего” как основы трансформации образовательного процесса в педагогическом университете» (проект № 94-ВГ).

Для цитирования: Примчук Н. В., Аранова С. В. Персонифицированная профессиональная подготовка учителя в образовательном процессе педагогического вуза // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С. 82–97. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-82-97>

Original article

PERSONIFIED PROFESSIONAL TEACHER TRAINING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY*N. Primchuk*^{1✉}, *S. Aranova*²^{1,2}*Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation*^{1✉} *nprimchuk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1817-1978>*² *svet-aranova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0801-9115>**The article was submitted on 31.03.2026**Approved after review on 08.04.2026**Accepted for publication on 18.04.2026*

Abstract. The article highlights the problem of resolving the contradiction between the increasing transformations in the educational process of a pedagogical university and the consistency of their consideration in teacher training. Socio-cultural circumstances are aimed at setting new pedagogical tasks related to the development of educational sovereignty, digitalization and technologization of education. The idea of personification of education as a strategic guideline for ensuring the professional development of a student in the holistic educational process of a pedagogical university is put forward. The article describes the results of a study conducted at the Herzen State Pedagogical University of Russia aimed at creating and testing a model of personified professional teacher training. The results of a theoretical analysis and pedagogical experiment are presented, which made it possible to present the developed model based on the trinity of characteristics of a personified educational process: non-linearity, eventfulness and productivity of communications. The content and semantic "core" of teacher training in the model are increasingly complex pedagogical tasks that reflect the logic of professional development. The results of the model testing are presented, in particular, data from local experiments, which confirmed the positive dynamics of changes in indicators according to the chosen criterion of the student's professional development. The choice of ideological, pedagogical, legal, spatial, temporal and methodological conditions for the implementation of the presented model in educational practice is substantiated.

Keywords: pedagogical university, teacher training, personification of the educational process, professional development, non-linearity, productivity of communication, eventfulness.

Financing: The study was funded by the internal grant from Herzen State Pedagogical University of Russia "Conditions for the implementation of the results of the FIP 'Model of personalized training of the "teacher of the future" as the basis for transforming the educational process at a pedagogical university"' (project No. 94-VG).

For citation: Primchuk, N. V. and Aranova, S. V. (2026) Personified professional teacher training in the educational process of a pedagogical university. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 82–97 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-82-97>

Введение

Современный образовательный процесс в российских педагогических вузах находится под воздействием сильных социокультурных вызовов. Становление образовательного суверенитета нацеливает вузы на «укрепление традиционных рос-

сийских духовно-нравственных ценностей» и влечёт масштабное реформирование системы высшей школы¹. Расширение

¹ Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, URL:<http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения 03.02.2026); указ Президента Российской

образовательной, социальной и культурной среды влечёт развитие открытости образования, а бурное внедрение цифровых технологий стимулирует появление специфических компетенций в профессиональной подготовке учителя. Эти вызовы обуславливают появление новых профессиональных педагогических задач, особенно важных в аспекте становления личности обучающихся. В педагогических вузах создаются учитывающие эти влияния успешные образовательные практики, но возникает риск их локализации без целостного рассмотрения профессиональной подготовки студентов в единстве обучения и воспитания. Поэтому особую *актуальность* приобретает осмысление субъектами образования трансформаций образовательного процесса в вузе, соподчинение новых целей в достижении востребованных образовательных результатов. Привносимые в образовательный процесс изменения как ресурс повышения качества образования целесообразно рассматривать в логике планомерного встраивания в подготовку студентов.

Так, исследователи отмечают активное влияние цифровых технологий на образовательный процесс вуза: проводятся демонстрационные экзамены, привлекаются образовательные симуляторы, используются виртуальные образовательные платформы и др. [1; 2; 3; 4]. Получают распространение разного рода практики на базе университетских технопарков. Однако современные цифровые новшества не всегда способствуют усовершенствованию способов педагогической деятельности сообразно логике профессионального ста-

новления студентов. Порой в силу «гонки за инновациями» такие средства реализуются как самодостаточные, технологически оправданные и не сопровождаемые педагогически осмысленными способами их интеграции в образовательное взаимодействие со студентами [5]. Новизна внедряемых технологий обуславливает и инновационность проблематики, например, неоднозначность проявления цифрового следа или интернет-активности студентов как маркера становления определённой культуры поведения в образовательной технологически насыщенной среде [6]. В настоящих условиях важен не столько внешний «цифровой образ» проявления их активности, сколько содержательные изменения образовательной деятельности и результатов. Остро ставятся вопросы оценивания образовательного поведения, готовности грамотно использовать искусственный интеллект для решения учебных профессиональных задач, проявлять в современных форматах собственную мировоззренческую позицию и анализировать современные тренды в сфере образования [1; 2].

Таким образом, трансформации во избежание хаотизации должны быть обращены на развитие субъектов и образовательной организации. Появление новых профессиональных задач педагога предполагает не только обновление позиций субъектов в отношении их собственной роли в образовательном процессе, но и значительное трансформирование самого образовательного процесса. Однако под воздействием внешних вызовов наблюдаются стихийные изменения, нарушающие порой его целостность в аспекте преемственности традиций и инноваций. В то же время одной из базовых основ отечественного образования является сохранение традиционности в нацеленности на взаимодействия субъектов при их готовности к инновационным преобразованиям [7; 8].

Проблема настоящего исследования заключается в разрешении противоречия между стихийными изменениями в «открытом» образовательном процессе пе-

«О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования», URL:<http://www.kremlin.ru/acts/bank/49210> (дата обращения 03.02.2026); указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», URL:<http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения 03.02.2026); указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», URL:<http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S> (дата обращения 03.02.2026)

дагогического вуза, вызванными социокультурными факторами, и системностью их учёта в профессиональной подготовке учителя при обеспечении широкого спектра современных возможностей для выстраивания образовательных маршрутов. Предполагается, что стратегическим ориентиром должно стать новое качество педагогического образования, отражающее целостность образовательного процесса и нацеленность на обретение субъектом профессионально-мировоззренческих характеристик педагога, способного осознанно строить путь своего развития в образовании и проектировать образовательный процесс в условиях интеграции сред.

Таким стратегическим ориентиром выступает **персонификация**, которая позволяет поддерживать единство развития профессиональных компетенций и воспитания ответственности у будущего учителя за достижение как собственных образовательных результатов, так и результатов своих учеников. Есть основания полагать, что персонифицированная подготовка специалиста в педагогическом вузе даёт искомую опору на целостность образовательного процесса и одновременно обеспечивает для субъектов широту создаваемого в нём выбора на основе необходимых управляемых трансформаций. Цель исследования заключается в создании и апробации модели персонифицированной профессиональной подготовки специалиста в образовательном процессе педагогического вуза. В задачи входит: теоретический анализ практик персонификации, проведение эксперимента, моделирование персонифицированной профессиональной подготовки, определение условий внедрения модели.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе Герценовского университета. В ходе работы привлекались результаты сопряжённых исследований² (с участием ав-

торов статьи) по применению ресурсов технопарка в образовательном процессе вуза, в которых были задействованы более тысячи обучающихся Герценовского университета. На этапах разработки модели участвовали 126 студентов института педагогики, находившихся на момент эксперимента на третьем году обучения по профилю «Дополнительное образование (Воспитательная работа)», около 50 научно-педагогических работников. Материалами послужили: образовательная программа, методические наработки преподавателей, практические работы студентов, отчёты студентов по итогам практики с рефлексивной оценкой, рабочие материалы технопарка универсальных педагогических компетенций Герценовского университета (далее – технопарк). Применялись такие методы исследования, как: теоретический анализ, анализ сложившихся педагогических практик, опрос, включённое наблюдение, обсуждение в рамках семинара и проективной сессии.

Анализ характеристик персонификации образования

Первый этап исследования был нацелен на выявление основных характеристик персонификации образования. В отличие от индивидуализации, направленной на учёт персонально значимых особенностей обучающихся, персонификация предполагает активизацию их субъектной позиции и самостоятельности, формирование ответственности за процесс и результат обучения [9; 10]. Исследователями Герценовского университета идеи персонификации были теоретически обосно-

ванной модели подготовки «учителя будущего» на основе проектирования гибких, адаптивных, многопрофильных образовательных программ и технологий электронного преобразующего обучения», 2021 – 2024 гг. Внутренний грант РГПУ им. А.И. Герцена, 2023г. «Рекомендации по разработке практических заданий с педагогической направленностью для студентов бакалавриата и сопровождению их реализации с использованием ресурсов технопарка»; внутренний грант РГПУ им. А.И. Герцена, 2024 г. «Использование ресурсов технопарка в контексте общепрофессиональной подготовки будущих учителей».

² Федеральная инновационная площадка РГПУ им. А.И. Герцена «Разработка и апробация персонифици-

ваны, успешно апробированы и оформлены³ как современная образовательная практика. Согласно им, персонификация, принятая в качестве стратегического ориентира развития образования, позволяет решать вопросы преемственности трансформационных процессов, происходящих на школьном и высшем уровнях образования. Базируясь на таком понимании персонификации, уточним, что во многом это происходит благодаря изменению образовательной позиции субъектов, пониманию ими целесообразности трансформаций [11].

Примечательно, что персонификация способствует одновременно повышению личностных качеств обучающихся и совершенствованию образовательной среды. Образовательная среда вуза, рассматриваемая как феномен, оказывающий значимое влияние на управление профессиональным становлением будущего педагога, является средством формирования профессиональной ответственности, создаёт стартовое основание для вхождения в профессию, благодаря интеграции учебной и воспитательной работы, и для включения в общественную жизнь университета – реальные проекты, волонтерские отряды и др. [12; 13]. С.В. Тарасов подчёркивает значимость среды вуза как «культурно-образовательного пространства с приоритетом гуманистически-нравственных ценностей». Её свойства междисциплинарности, открытости и вариативности для выстраивания профессиональных маршрутов дают возможность заявлять о персонификации подготовки выпускника в педагогическом университете [13].

Персонификация чаще всего сопрягается с выбором для субъектов, иначе го-

воря, с расширением образовательных возможностей, построением индивидуального образовательного маршрута, приобретением компетенций. Важно то, что при всём богатстве возможностей персонифицированный образовательный процесс не хаотичен, а организован в нелинейной системе, т.е. при его проектировании учитываются факторы времени, ресурсов и их сопряжений [14]. В связи с этим предполагается, что определённые трансформации образовательного процесса проявляются, в основном, при построении расписания и в организации сопровождения обучающихся на этапах выбора. Можно заключить, что к ведущим характеристикам персонифицированного образования относится, как наиболее часто атрибутируемая исследователями и требующая основных трансформаций, *нелинейность в построении образовательного процесса*.

В ходе исследований были выявлены не столь очевидные, но крайне важные характеристики, также связанные с открытостью образования, подразумевающей широкие взаимодействия вуза с партнёрами, создание на территории тематических кампусов просветительского свойства для жителей города, оборудование технологически насыщенных кластеров для школьников и пр. Обучаясь в таких условиях, студенты нередко при выполнении учебных заданий проявляют инициативу в постановке непростых педагогических задач, которые, как им представляется, находятся на пике вызовов времени. Однако желание «быть на волне» востребованности должно быть поддержано не только с практической стороны, но и с научно-теоретической [15]. Опыт показывает, что командная, слаженная междисциплинарная деятельность преподавателей и студентов позволяет планомерно реализовать их амбициозные цели или рационально пересмотреть и сфокусироваться на раскрытии сильных профессиональных сторон студентов в создании практического продукта для сообразного решения образовательных задач. Действительно, в вузе, где готовят будущих учителей с устойчивой социо-

³ В 2021 – 2024 гг. институтом педагогики РГПУ им. А.И. Герцена было организовано коллективное исследование педагогических лабораторий Санкт-Петербурга по теме «Персонификация образовательного процесса в открытой среде современного образования». Участники – образовательные организации разного типа: ГБОУ №№ 11, 29, 45, 157, 188, 192, 227, 238, 306, 311, 376, 503, 564, ГБУДО ДТ «У Вознесенского моста», СПб ГБПОУ «Электромашиностроительный колледж».

культурной мировоззренческой позицией, большую роль играют межличностные отношения между субъектами образования [16; 17]. Для студентов педагогического вуза как фактор повышения мотивации и удовлетворённости образовательным процессом важен позитивный образ преподавателя, который включает не только личные качества, но и профессиональные – от образовательного планирования до способности формировать образовательную среду вуза. Поэтому характеристикой персонифицированного образования можно считать продуктивность коммуникаций между субъектами, результатом которой становится выработка общих смыслов и ценностей в образовательном процессе.

Открытость образования активно проявляется и внутри педагогического вуза. Например, создаются квазипрофессиональные среды, которые обогащаются командными разработками студентов разных курсов обучения, профилей подготовки (образовательные экскурсии, дискуссионные площадки, мастер-классы и пр.) [15; 18]; участием внешних специалистов, например, кураторов профильных педагогических классов (профориентационные мероприятия, проекты и др.) [13; 19]; взаимодействием с представителями баз практик, в том числе школ-лабораторий Герценовского университета (участие в разработке и проведении диагностических исследований, обсуждение результатов исследований и др.). Такие связи расширяют социальное влияние педагогического вуза, он выступает мощным источником «культурного потока». В персонифицированном образовательном процессе на первый план выходит возможность «проживания» студентами полученных знаний в формате оригинальных, целенаправленно организованных образовательных событий. Третьей характеристикой персонифицированного образования становится *событийность*.

Итак, анализ показал, что персонификация предполагает нелинейность построения образовательного процесса, достигается в продуктивной коммуника-

ции, осуществляемой в разных формах (реальная, виртуально-сетевая) и предусматривает событийность для осознания субъектами значимости образовательных результатов.

Создание модели персонифицированной профессиональной подготовки

Второй этап исследования был ориентирован на «прорисовку» дизайна профессионального становления студента с элементами персонифицированной подготовки. Логика этапа основывалась на результатах теоретического анализа и первичного опыта реализации персонификации в рамках предметно-содержательной практики на базе Герценовского технопарка (2022–2024 гг.). В соответствии с образовательной программой этот вид практики реализуется у студентов третьего курса, когда у них набирается достаточный объём знаний и компетенций, чтобы с использованием ресурсов технопарка создать образовательный продукт с перспективой его внедрения в школе. На этом этапе фигурирует выборка из 96 студентов института педагогики, объединяющая 3 учебные группы за обозначенный период.

В данном случае нелинейность получила воплощение в обеспечении возможности выбора студентами формата представления разработанного ими образовательного продукта, привлечения конкретного преподавателя-консультанта, определения способа выполнения. Событийность реализовывалась в процессе работы студентов с рефлексивными материалами, в беседах с экспертами, непосредственно в представлении созданных продуктов широкой аудитории и т.д. Одновременно были организованы возможности для неформальных коммуникаций студентов с преподавателями и методистами, с одноклассниками, с приглашёнными специалистами, которые можно рассматривать как продуктивные, т.е. нацеливающие на улучшение результата, поиск возможностей апробации и др. [5].

Опора на традиции научно-педагогической школы Герценовского университета

[8; 11] выводит на первый план метазадачу – подготовку студентов к проектированию образовательного процесса, которая включает в себя развитие большого спектра их профессиональных компетенций: способность оказывать педагогическую поддержку, организовывать взаимодействие в технологически насыщенных образовательных средах, в конечном итоге – считывать педагогический контекст любой профессиональной задачи учителя. Поэтому в центре внимания, при всём богатстве инновационно-технологических ресурсов технопарка, находился педагогический контекст выполняемой студентами работы, видение ими перспектив внедрения создаваемого продукта в образовательный процесс. При таком понимании способность студента справиться с усложнением педагогической задачи видится как маркер его продвижения в профессиональном становлении, в том числе учитывается его готовность шагнуть за пределы академической среды с результатами своей работы для её совершенствования, получения внешней оценки. С этой целью педагогами с участием обучающихся создавались квазипрофессиональные среды с привлечением социальных партнёров, междисциплинарным сотрудничеством в реализации образовательной программы в исследовательских, проектных и других аспектах взаимодействия [15; 20].

В опросах по итогам такой организации практики студентами особенно положительно отмечались профессиональные пробы в квазипрофессиональных средах и коммуникации с педагогами разных дисциплин в решении конкретных задач. Наблюдение показало: студенты осознавали свои сильные стороны и сами выявляли дефициты, проявляя готовность совершенствовать компетенции, которые понадобятся им в перспективной профессиональной деятельности в школе. С участием студентов были выбраны «цифровая», «проектная» и «коммуникативная» компетенции как ключевые в решении усложняющихся педагогических задач. Оценочные процедуры на этом этапе позволили за-

фиксировать типичные для большинства студентов динамические изменения обозначенных компетенций по 10-балльной шкале:

- скачкообразный рост «цифровой» компетенции (более, чем на 50%), что отражает погружение в новые технологически насыщенные среды;

- плавный прирост «проектной» компетенции (в пределах 10%), ожидаемый ввиду новизны создаваемого продукта;

- значительный рост «коммуникативной» компетенции (в пределах 40%) за счёт широких взаимодействий в командной работе.

Анализ методических материалов преподавателей, практических работ студентов, отчётов и наблюдение позволили выдвинуть по результатам двух этапов следующие гипотетические предположения для моделирования персонифицированной профессиональной подготовки.

- Триединство характеристик персонификации образовательного процесса, то есть единовременная реализация нелинейности, событийности, продуктивности коммуникаций в условиях открытости и избыточной ресурсной возможности образовательной среды позволяет избежать стихийности трансформаций образовательного процесса и даёт возможность управлять ими с опорой на традиции и рациональные инновации.

- Логика профессионального становления будущего учителя как развитие умений решать усложняющиеся педагогические задачи на основе приобретаемого ими рефлексивного субъектного опыта квазипрофессиональной деятельности выступает в качестве центрального элемента персонифицированной подготовки.

- Создание квазипрофессиональных сред может стать выходом за пределы образовательной среды педагогического вуза. Работа в таких средах для студентов означает реализацию выбора педагогически сопровождаемых учебно-профессиональных ролей – наставников, исследователей, разработчиков проектов и др.

Итак, теоретический анализ и выводы исследований дали основания подойти к моделированию персонифицированной профессиональной подготовки учителя в педагогическом вузе. Модель в содержательном и смысловом плане базируется на логике профессионального становления, стержнем которой является усложняющаяся профессиональная педагогическая задача. Концептуально представим модель в следующей логике взаимосвязей (рис. 1).

Объектом рассмотрения и базой внедрения модели выступает образовательный процесс в педагогическом вузе в единстве обучения и воспитания, протекающий в образовательной среде, гибко реагирующей на социокультурные вызовы – внешние, отражающие влияние крупных феноменов культурного и социального порядка, и внутренние, возникающие как ориентиры для развития вуза. Под их воздействием в образовательном процессе происходят точечные, не всегда систем-

ные, порой стихийные изменения, касающиеся его отдельных аспектов – технической организации, перераспределения различных ресурсов и фондов, привлечения кадров и пр.

Предметом изучения в настоящей модели выступает профессиональная подготовка учителя. Вне зависимости от внешних воздействий сохраняется содержательное ядро, константно обеспечивающее соответствие уровня педагогической профессиональной подготовки требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и социальному запросу. Однако степень продвижения, становления как профессионала определяется не только наработкой мастерства, получением знаний и умений. Большое значение здесь имеет развитие личностных качеств учителя, обретение профессиональной ответственности за образовательный выбор (при широте возможностей) и образовательный результат

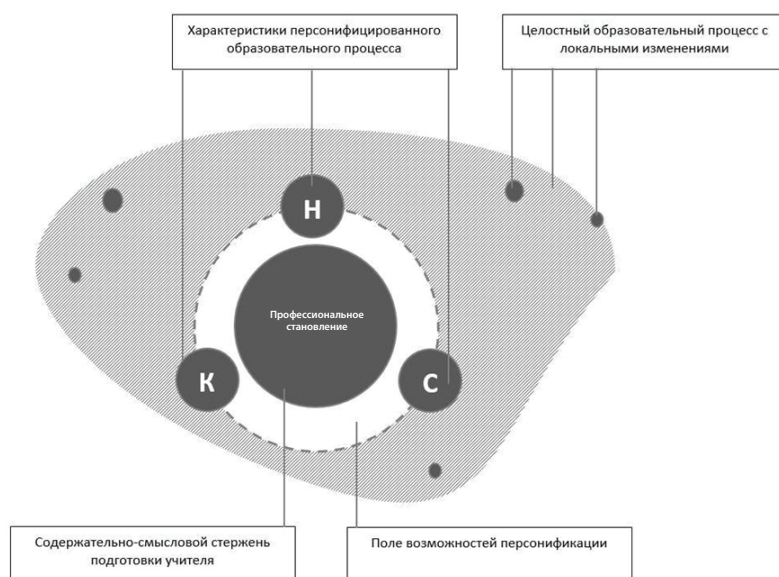


Рис. 1/ Fig. 1

Модель персонифицированной профессиональной подготовки учителя в педагогическом вузе (К – продуктивность коммуникаций, Н – нелинейность, С – событийность)/ Model of personified professional teachers training at a pedagogical university (K – productivity of communication, N – non-linearity, S – eventfulness)

Источник: данные авторов.

как свой, так и будущих учеников. Такие качества формируются с приобретением опыта рефлексии профессиональной деятельности. Основным критерием в таком случае можно считать способность будущих учителей решать усложняющиеся на этапах обучения профессиональные педагогические задачи и оценивать итог.

В образовательном процессе за счёт единовременной реализации трёх характеристик персонифицированного образования – нелинейности, событийности и продуктивности коммуникаций – проектируется «поле возможностей персонификации», в котором предлагаются: выбор маршрута с пролонгированной педагогической поддержкой, педагогические пробы, исследовательские задачи, новые профессиональные сообщества и пр. Нелинейность подразумевает: изменения в расписании, привлечение дополнительных ресурсов, расширение образовательной среды и создание новых пространств. Продуктивность коммуникаций означает продуцирование и нахождение общих смыслов субъектами в процессе взаимодействия, образование команд под определённые задачи, расширение сферы общения для студентов с привлечением значимых личностей из других сфер науки и пр. Событийность выражается в деятельностном освоении и применении на практике студентами полученных знаний и умений в интересных, мотивирующих, эмоционально насыщенных образовательных событиях. Системность трансформаций образовательного процесса обеспечивается триединством, то есть поддержкой баланса трёх характеристик.

Апробация модели персонифицированной профессиональной подготовки

Третий этап исследования представлял собой констатирующий эксперимент по апробации модели на основе предметно-содержательной практики 30 студентов института педагогики в 2025 году. Персонификация как методология ис-

следования задавала ориентир на возвращение «персоны» учителя – специалиста, понимающего сущность педагогической задачи как ключевого звена своей профессиональной деятельности, ответственно относящегося к проектированию образовательного процесса в открытой среде и к получению соответствующих образовательных результатов. Смысловой основой деятельности студентов в рамках практики, согласно модели, стало решение профессиональной педагогической задачи. В качестве обязательных условий создания образовательного продукта студентам было предложено сформировать команду по собственному выбору, сформулировать идею по самостоятельной задумке и разработать техническое задание по предложенной схеме, а далее представить итоговое произведение на общественно-профессиональную экспертизу для оценивания его качества по установленной шкале (педагогическая целесообразность, готовность к внедрению, технологичность, эргономичность, безопасность, эстетичность).

Возможности выбора ресурсов студентами обеспечивались: вариативностью схемы составления технического задания, открытостью специальной контактной базы консультантов в определённых профессиональных областях, разнообразием оснащения технопарка (организационные, технические, эстетические и другие элементы) и доступностью методического сопровождения специалистом в виде мастер-классов, тематических консультаций и пр. В качестве руководителей практики фигурировали преподаватели методических, педагогических дисциплин, сотрудники технопарка, которым было предложено следовать общим установкам реализации модели:

- обеспечение непрерывности и координации взаимодействий за счёт подвижек в расписании, проведения общих мероприятий и сетевых занятий и др.;

- нацеленность на выработку общих решений за счёт информационного сопровождения практики с подключением

современных ресурсов цифровой образовательной среды вуза (чаты, чат-боты, тематические контенты по отдельным вопросам);

– ориентация на качественные методы оценивания промежуточных и итоговых результатов работы в рамках эмоционально окрашенных образовательных событий (заявка идей, эскизное представление, защита образовательного продукта, экспозиционная сессия).

Оценивание результатов апробации модели проходило как непосредственно в процессе практики, так и по итогам её завершения. В ходе практических занятий в качестве экспертов выступали вышеперечисленные руководители практики с участием приглашённых специалистов (учителя, работодатели), осуществлявшие включённое наблюдение за процессом работы студентов. Эти же эксперты участвовали в процедуре защиты образовательных продуктов и рефлексивного обсуждения с участием студентов. Для оценки проявлений, свидетельствующих о профессиональном становлении студента в рамках этой практики, был выбран качественный, не столь очевидный, сложно поддающийся формализованному измерению критерий *«ответственность в процессе решения профессиональной педагогической задачи»*. Поскольку практика реализуется в течение семестра, правомочно рассуждать о динамическом изменении этого критерия с помощью таких показателей, как:

– *соизмерение* своих собственных амбиций, поставленных целей с конкретными актуальными ресурсами и возможностями через определённые индикаторы (от умения прогнозировать результат к готовности скорректировать цели в зависимости от имеющихся ресурсов, знаний и умений или признать необходимость приобретения необходимых знаний и умений);

– *продуктивность и готовность к детальной реализации* собственных предложений в практической деятельности через ряд индикаторов (от готовности сформулировать свои стремления до способности планировать работу, распределять роли,

принимать результаты в команде и аргументировать способы внедрения продукта);

– *выполнение взятой на себя роли в командной работе* через предложенные индикаторы (от желания взять на себя утверждённый функционал до готовности повышать свой статус, принимать серьёзные решения, не бояться вовремя обратиться за помощью к консультанту, сокурсникам, признать недостатки и исправить ошибки).

На этом этапе по итогам включённого наблюдения за учебной группой из 30 студентов института педагогики, бесед с ними и с руководителями практики удалось зафиксировать у большинства (91%) положительную динамику по критерию *«ответственность в процессе решения профессиональной педагогической задачи»* по 10-балльной шкале. При оценивании экспертов учитывали новизну образовательной среды технопарка, нестандартность поставленной учебной задачи. Разбивка на показатели позволила выявить наиболее сложные ситуации в реализации модели, с которыми столкнулись руководители практики с учётом входных и планируемых ими оценок. Проиллюстрируем эти ситуации с помощью графических профилей изменений выбранных показателей у студентов (рис. 2). Сплошной линией обозначена входная оценка по показателям, пунктирной – итоговая. На этапе «заявки идей» студент А. при входном оценивании продемонстрировал низкие баллы по всем показателям (до 3 баллов). Это выражалось в индифферентном отношении к целям практики, к освоению ресурсов технопарка, к командным взаимодействиям. У студента П. входное оценивание показало значительный разброс по показателям: два низких и один высокий (разница в 3 и более балла). У него преобладало стремление любой ценой возглавить команду при слабом понимании сложности предстоящих задач и нежелании тратить время на их детализацию. На этапах защиты работ и экспозиционной сессии руководители практики зафиксировали: у студента А. плавный рост по всем показателям до пла-

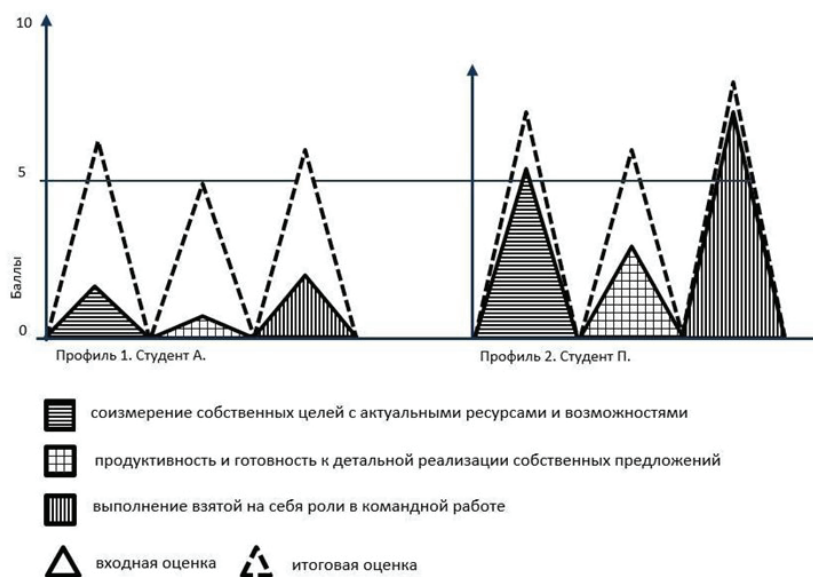


Рис. 2/ Fig .2

Динамика изменений показателей по критерию «ответственность в процессе решения профессиональной педагогической задачи», баллы / Dynamics of changes in indicators by the criterion "responsibility in the process of solving a professional pedagogical task", points

Источник: данные авторов.

нируемых значений (не ниже 5 баллов); у студента П. – выравнивание значений по показателям до приемлемой разницы (в пределах 2 баллов).

Эксперты подтвердили полное решение всеми студентами профессиональных педагогических задач, высказали следующие мнения, прокомментировав в том числе и описанные ситуации:

- координация взаимодействий позволила выработать удобные, эффективные форматы образования команд, оперативно решать ситуативные задачи во временных коллективах, организовать логистику пребывания обучающихся в образовательном пространстве технопарка, вовремя привлечь необходимых специалистов, согласовать взаимопосещения и обмен опытом с руководителями подразделений;

- своевременное информационное сопровождение повлияло на предупреждение межличностных конфликтов, неоднозначных ситуаций, способствовало

выработке общих смыслов между участниками процесса;

- ориентация на качественные методы оценки снимала опасения у студентов по поводу использования новых технологий и мотивировала на их освоение в педагогическом плане, повышала готовность к поддержке, обуславливала эмоциональную рефлексию полученного опыта.

В ходе экспертного обсуждения было подтверждено преимущество соблюдения баланса трёх характеристик, например, невозможность оперативно провести изменения в расписании успешно компенсировалось готовностью и профессиональным мастерством руководителя практики выйти на обсуждение в цифровой образовательной среде, поучаствовать в решении важных проблем. Также эксперты отметили, что нелинейность, продуктивность коммуникаций и событийность в образовательном процессе могут выступать как ограничивающие фильтры, регулирующие

необходимые трансформации и поддерживающие целостность образовательного процесса за счёт баланса этих характеристик и не позволяющие внешним влияниям разрушать его целостность. Вместе с тем руководители практики охарактеризовали этот вполне успешный опыт как определённый срез локального результата персонифицированной подготовки, предполагающей развитие и планомерное встраивание модели в образовательный процесс. По мнению экспертов и студентов, усложнение решаемой перспективной педагогической задачи может выражаться в:

- расширении круга субъектов взаимодействий (например, реальное или виртуальное представление студентами своего продукта администрации образовательной организации);

- адаптации студентами созданного продукта для программы определённой учебной дисциплины (например, «встройка» в тематическое планирование школьной дисциплины «Технология»);

- подготовке студентами созданного продукта к тиражированию (например, совершенствование в соответствии с санитарными, эргономическими и другими требованиями) и пр.

Далее модель была представлена руководителям образовательных программ других учебных подразделений Герценовского университета, в которых также реализуется предметно-содержательная практика. Экспертные мнения были получены в ходе организованной институтом педагогики проектировочной сессии, направленной на согласование предметной, методической и педагогической подготовки в разных учебных подразделениях. В начале сессии участники были ознакомлены с механизмом работы модели и с обобщёнными результатами апробации. Модель экспертами была признана пригодной к реализации. Далее в командной работе обсуждались вопросы встраивания вертикали обеспечения профессионального становления и условий внедрения модели персонифицированной профессиональ-

ной подготовки учителя в образовательный процесс педагогического вуза.

Итоги сессии можно представить в следующих выводах.

- 1) Была обозначена особая роль практик в персонифицированной подготовке будущего учителя как экспериментального пространства для выработки общих взглядов педагогов, создания межатраслевых инициативных команд, проектирования инновационных квазисред, разработки и апробации междисциплинарных модулей. Такие модули, в силу своей адаптивности к необходимым трансформациям образовательного процесса, могут выступать в качестве содержательной основы вертикали профессионального становления учителя в вузе.

- 2) Были высказаны мнения по практическому внедрению модели в образовательный процесс, утверждающие возможность её экстраполяции в масштабах образовательного процесса вуза.

Анализ результатов эксперимента и мнений экспертов позволил определить группы условий внедрения модели персонифицированной профессиональной подготовки учителя в образовательный процесс педагогического вуза (мировоззренческие, педагогические, правовые, пространственно-временные и методические). Предполагается, что качество персонифицированной подготовки можно повысить, если будут выполняться условия, касающиеся:

- принятия преподавателями идей персонификации для выработки общих установок в отношении готовности к комплексной реализации характеристик персонифицированного образовательного процесса (нелинейности, продуктивности коммуникаций, событийности);

- усложнение профессиональных педагогических задач в подготовке студентов на основе преемственности содержания практик в решении метазадачи – «готовность будущего учителя к самостоятельному построению образовательного процесса»;

- соблюдения образовательных стандартов, нормативов, в том числе нагрузки педагогического состава;

– совершенствования пространственно-временных характеристик образовательной среды педагогического вуза, в том числе построения расписания для реализации нелинейного образовательного процесса;

– достаточной компетентности и готовности педагогов к сотрудничеству в создании методических продуктов, позволяющих реализовывать модель персонифицированной подготовки (гибкие учебные планы, междисциплинарные модули, программы практик и др.).

Заключение

Проведённое исследование позволяет заключить, что персонификация способствует решению проблемы систематизации трансформаций образовательного процесса в педагогическом вузе при обеспечении широкого спектра современных возможностей для профессионального становления студентов. Предложенная модель персонифицированной профессиональной подготовки базируется на

триединстве характеристик персонифицированного образовательного процесса: нелинейности, событийности и продуктивности коммуникаций. Модель имеет содержательно-смысловой стержень профессионального становления учителя – специфику профессиональных педагогических задач возрастающей сложности с учётом профиля подготовки, что даёт возможность масштабировать реализацию этой модели в зависимости от зоны охвата – например, от предметно-содержательной практики до образовательной программы. Выделены условия, обеспечивающие включение модели в образовательный процесс, которые сгруппированы как мировоззренческие, педагогические, правовые, пространственно-временные и методические.

Созданная модель обеспечивает вариативность профессионального становления студентов через выработку индивидуальных образовательных маршрутов, свободу межпредметных комбинаций, погружение в квазисреды для профессиональных проб.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Валеев С.И., Байракова И.В., Ачмизова С.Я. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс российских вузов // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 3(112). С. 240–242. DOI 10.24412/1991-5497-2025-3112-240-243.
2. Ванновская О.В. Отношение субъектов образовательного процесса вуза к изменениям, происходящим в процессе цифровой трансформации учебного процесса // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2025. № 2. С. 268–291. DOI 10.35231/18186653_2025_2_268.
3. Галиакберова А.А., Захарова И.М., Галямова Э.Х., Червов О.Б. Роль цифрового симулятора педагогической деятельности в подготовке будущего педагога // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 4(33). С. 34–37. DOI 10.26140/bgj3-2020-0904-0009.
4. Макеева Т.В. Организация профессиональных (демонстрационных) экзаменов в системе высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-4. С. 195–199.
5. Примчук Н.В., Аранова С.В., Боровик Л.К., Ефимов И.П., Сперанский М.М. Усиление педагогической направленности практических заданий на основе ресурсов технопарка для будущих учителей // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2025. Т. 22. № 1. С. 195–222. DOI 10.22363/2313-1683-2025-22-1-195-222.
6. Федорова Г.А., Богданова А.Н., Лапчик Е.С. Цифровой след будущего педагога: диагностика информированности и самооценка профессиональных качеств // Открытое образование. 2025. № 29(6). С. 39–48. DOI 10.21686/1818-4243-2025-6-39-48.
7. Король А.Д., Воротницкий Ю.И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 48–61. DOI:10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61.
8. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Отечественные традиции и инновации в подготовке будущих педагогов // Человек и образование. 2023. № 2(75). С. 24–33. DOI 10.54884/S181570410026340-9.
9. Гукаленко О.В., Китикарь О.В., Колоколова И.В. Персонифицированный подход в системе подго-

- товки педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2. № 3(73). С. 11–21.
10. Лопанова Е.В., Савина Н.В. Соотношение понятий персонализация, персонификация и кастомизация образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 181–184.
 11. Тряпицына А.П. Персонификация образовательного процесса в открытой среде современного образования: результаты коллективного исследования педагогических лабораторий // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2024. №11 (ноябрь). ART 3438. URL: <http://emissia.org/offline/2024/3438.htm> (дата обращения: 29.01.2026).
 12. Гапонова Г. И., Лазаренко Л.А., Оганесова Н.Л. Образовательная среда вуза как условие и ресурс формирования личностно-профессиональной перспективы студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-1. С. 109–113.
 13. Тарасов С.В. Личностно-значимая профессиональная среда педагогической деятельности как ориентир трансформации подготовки будущих педагогов // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2022. №11 (ноябрь). ART 3167. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3167.htm> (дата обращения: 05.02.2026).
 14. Везетиу Е.В. Проектирование, педагогическое проектирование, проектирование образовательного процесса: обоснование сущности понятий // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-1. С. 53–55.
 15. Аранова С.В., Боровик Л.К., Иглина Е.А., Примчук Н.В. Создание квазипрофессиональной технологически насыщенной среды на основе ресурсов технопарка в педагогическом вузе // Russian journal of education and psychology. 2024. Т. 15, № 5. С. 129–156. DOI 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-639.
 16. Мухаджиева Т.А. Природа и сущность межличностных отношений между субъектами педагогической деятельности // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 4(41). URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1373/917> (дата обращения: 02.02.2026). DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-4-4.
 17. Фролова С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 2(39). URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1300> (дата обращения: 29.01.2026). DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2-3.
 18. Епанешников В.В. Реализация квазипрофессиональной образовательной среды в профессиональной подготовке учителя школы // Казанский педагогический журнал. 2016. № 4(117). С. 76–80.
 19. Диких Э.Р., Чухина Е.В. Деятельность педагогических классов: опыт Омского государственного педагогического университета // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. № 3(24). С. 139–142. DOI 10.36809/2309-9380-2019-24-139-142.
 20. Басюк В.С., Казакова Е.И., Врублевская Е.Г. Непрерывность педагогического образования: культурологический контекст // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20. № 1. С. 3–14. DOI 10.51314/2073-2635-2022-1-3-14.

REFERENCES

1. Valeev, S.I., Bayrakova, I.V. and Achmizova, S.Ya. (2025) Integration of digital technologies into the educational process of Russian universities. *World of Science, Culture and Education*, no. 3 (112), pp. 240–242. DOI 10.24412/1991-5497-2025-3112-240-243. (In Russ.)
2. Vannovskaya, O.V. (2025) The attitude of the subjects of the educational process of the university to the changes taking place in the process of digital transformation. *Pushkin Leningrad State University Journal*, no. 2, pp. 268–291. DOI 10.35231/18186653_2025_2_268. (In Russ.)
3. Galiakberova, A.A., Zakharova, I.M., Galyamova, E.Kh. and Chervov, O.B. (2020) The role of the pedagogical activity digital simulator in training a future teacher. *Baltic Humanitarian Journal*, 9 (no. 4), pp. 34–37. DOI 10.26140/bgz3-2020-0904-0009. (In Russ.)
4. Makeeva, T.V. (2022) Organization of professional (demonstration) examinations in the system of higher pedagogical education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 76-4, pp. 195–199. (In Russ.)
5. Primchuk, N.V., Aranova, S.V., Borovik, L.K., Efimov, I.P., and Speransky, M.M. (2025) Strengthening the pedagogical focus of practical tasks based on technopark resources for future teachers. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, no. 22 (1), pp. 195–222. DOI 10.22363/2313-1683-2025-22-1-195-222. (In Russ.)
6. Fedorova, G.A., Bogdanova, A.N. and Lapchik, E.S. (2025) Digital footprint of a future teacher: Awareness

- diagnostics and self-assessment of professional qualities. *Open Education*, no. 29 (6), pp. 39–48. DOI 10.21686/1818-4243-2025-6-39-48. (In Russ.)
7. 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. DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61. (In Russ.)
 8. Pisareva, S.A. and Tryapitsyna, A.P. (2023) Domestic traditions and innovations in future teachers training. *Man and Education*, no. 2 (75), pp. 24–33. DOI 10.54884/S181570410026340-9. (In Russ.)
 9. Gukalenko, O.V., Kitikar, O.V. and Kolokolova, I.V. (2020) The concept of a personalized approach in the teacher training system. *Domestic and Foreign Pedagogy*, vol. 2, no. 3, pp. 11–21. (In Russ.)
 10. Lopanova, E.V. and Savina, N.V. (2021) Relationship of personalization, personalization and customization of education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 72-4, pp. 181–184. (In Russ.)
 11. Tryapitsyna, A.P. (2024) Personification of the educational process in the open environment of modern education: the results of a collective study of pedagogical laboratories. *The Emissia. Offline Letters*, no. 11. Available at: <http://emissia.org/offline/2024/3438.htm> (Accessed: 29 January 2026). (In Russ.)
 12. Gaponova, G.I., Lazarenko, L.A. and Oganessova, N.L. (2021) The educational environment of the university as a condition and resource for the formation of personal and professional prospects of students. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 73-1, pp. 109–113. (In Russ.)
 13. Tarasov, S.V. (2022) Personally significant professional environment of pedagogical activity as a guideline for transforming the training of future teachers. *The Emissia. Offline Letters*, no. 11. Available at: <http://emissia.org/offline/2022/3167.htm> (Accessed: 5 February 2026) (In Russ.)
 14. Vezetii, E.V. (2019) Designing, pedagogical designing, designing of the educational process: substantiation of the essence of concepts. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 65-1, pp. 53–55. (In Russ.)
 15. Aranova, S.V., Borovik, L.K., Iglina, E.A. and Primchuk, N.V. (2024) Creation of a quasi-professional technologically saturated environment based on the resources of a technopark at a pedagogical university. *Russian Journal of Education and Psychology*, no. 15 (5), pp. 129–156. DOI 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-639. (In Russ.)
 16. Muskhadzheva, T.A. (2022) The nature and essence of interpersonal relations between the subjects of pedagogical activity. *Vestnik of Minin University*, vol. 10, no. 4. DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-4-4. Available at: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1373/917> (Accessed: 2 February 2026). (In Russ.)
 17. Frolova, S.V. (2022) Sociocultural factors in the development of the professional worldview of a modern teacher: challenges of the new world of education. *Vestnik of Minin University*, vol. 10, no. 2. DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2-3. Available at: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1373/917> (Accessed: 29 January 2026). (In Russ.)
 18. Epaneshnikov, V.V. (2016) Implementation of quasiprofessional educational environment training school teacher. *Kazan Pedagogical Journal*, no. 4 (117), pp. 76–80. (In Russ.)
 19. Dikikh, E.R. and Chukhina, E.V. (2019) Activities of pedagogical classes: experience of Omsk State Pedagogical University. *Omsk Scientific Bulletin. Humanities Studies*, no. 3 (24), pp. 139–142. DOI 10.36809/2309-9380-2019-24-139-142. (In Russ.)
 20. Basyuk, V.S., Kazakova, E.I. and Vrublevskaya, E.G. (2022) Education and pedagogical culture in a modern school. *Moscow University Pedagogical Education Bulletin*, ser. 20, no. 1, pp. 3–14. DOI 10.51314/2073-2635-2022-1-3-14. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Примчук Надежда Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Аранова Светлана Владимировна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского института педагогических проблем образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Nadezhda V. Primchuk – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Department of theory and techniques of continuing pedagogical education, Research Institute of Pedagogical Problems of Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Svetlana V. Aranova – Doctor of pedagogical sciences, Leading researcher, Research Institute of Pedagogical Problems of Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, 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 378.4

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-98-111

МИНИМИЗАЦИЯ РИСКА ОТЧИСЛЕНИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ С МЛАДШИХ КУРСОВ ОТРАСЛЕВОГО ВУЗА

Волегжанина И. С.

Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Российская Федерация

erarcher@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5523-714X>

Статья поступила в редакцию 28.01.2026

Одобрена после рецензирования 25.02.2026

Принята к публикации 18.04.2026

Аннотация. Статья представляет собой теоретико-эмпирическое исследование, направленное на выявление факторов, определяющих решение будущих инженеров об отчислении из отраслевого вуза в период адаптации к новой образовательной среде. Цель статьи – поиск путей минимизации риска таких отчислений на стратегическом и тактическом уровнях. Материалами исследования послужили данные анкетирования студентов инженерных факультетов Сибирского государственного университета путей сообщения. Проведённый анализ позволил выявить факторы, повышающие уровень риска отчислений: отсутствие мотивации; несоответствие ожиданий относительно содержания обучения, выбранной специальности и карьерного роста; необходимость совмещать обучение и работу; финансовые трудности; межличностные конфликты; проблемы организации учебного процесса. Только первые четыре фактора признаны статистически значимыми по значениям одновыборочного z-критерия. Установлена различная степень влияния выявленных факторов на студентов разных факультетов, что определило выбор персонализированной организационно-педагогической поддержки в качестве стратегии минимизации риска отчислений будущих инженеров с младших курсов. На тактическом уровне предлагается реализация выбранной стратегии в гибридной образовательной среде отраслевого вуза, что соответствует тенденции цифровой трансформации инженерного образования. Аргументом послужили результаты анализа рекомендаций самих студентов по снижению риска отчислений. Новизна исследования заключается в том, что проблема отчислений студентов с младших курсов рассматривается в отраслевом контексте с учётом специфики инженерных факультетов. В статье представлен новый взгляд на организационно-педагогическую поддержку как стратегию профилактики мотивационного кризиса и сохранения интереса у будущих инженеров к выбранной специальности.

Ключевые слова: отчисление студентов, организационно-педагогическая поддержка, младшие курсы, будущие инженеры, персонализированный подход, гибридная образовательная среда.

Для цитирования: Волегжанина И. С. Минимизация риска отчислений будущих инженеров с младших курсов отраслевого вуза // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.98–111. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-98-111>

Original article

MINIMIZING THE RISK OF JUNIOR STUDENTS – FUTURE ENGINEERS EXPELLING IN AN INDUSTRY-RELATED UNIVERSITY

I. Volegzhana

Siberian Transport University, Novosibirsk, Russian Federation

erarcher@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5523-714X>

The article was submitted on 28.01.2026

Approved after review on 15.02.2026

Accepted for publication on 18.04.2026

Abstract. The article presents a theoretical and empirical study aimed at identifying factors that determine future engineers' decisions to dropout from an industry-related university during their adaptation to a new educational environment. The purpose of this article is to find a way to minimize such expelling risks at both strategic and tactical levels. The research is based on written questionnaire data collected from students of engineering faculties of Siberian Transport University (575 respondents). The analysis revealed key risk factors for student expelling: lack of motivation; mismatch between expectations and the actual content of training, chosen specialty, or career prospects; necessity to combine studies with employment; financial difficulties; interpersonal conflicts; organizational issues in the educational process. However, the first four factors are found to be statistically significant according to the one-sample z-test. The study also identified varying degrees of influence of these factors across different faculties, which justified personalized organizational and pedagogical support as a strategic approach to reducing expelling among first- and second-year engineering students. At the tactical level, the author proposes implementing this strategy within a hybrid educational environment of an industry-related university. This solution agrees with current trends in the digital transformation of engineering education. This proposal is substantiated by an analysis of students' own recommendations for reducing attrition risks. The novelty of the research lies in its industry-specific contextualization of the expelling problem, taking into account the distinctive features of engineering faculties. The article represents a new perspective on organizational and pedagogical support as a strategy for preventing motivation crises and sustaining students' interest in their chosen engineering specialty.

Keywords: students expelling, organizational and pedagogical support, junior years, future engineers, personalized approach, hybrid educational environment.

For citation: Volegzhana, I. S. (2026) Minimizing the risk of junior students – future engineers expelling in an industry-related university. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 98–111 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-98-111>

Введение

Стратегический ориентир системы высшего образования Российской Федерации на подготовку инженерных кадров по приоритетным для страны направлениям научно-технологического развития с целью реализации национальных проектов технологического лидерства актуализирует проблему отчислений будущих инженеров с младших курсов. Особенно остро она встаёт перед современными отраслевыми

вузами, где по некоторым специальностям отток студентов в первые два года обучения может достигать до 40% (по данным ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения»). Наиболее очевидной причиной такой ситуации считается относительно низкий балл ЕГЭ абитуриентов, что затрудняет освоение не только общетехнических, но и общеобразовательных дисциплин. Вместе с тем, как показывает практика, существуют и другие, не менее

значимые причины, требующие рассмотрения с педагогического ракурса.

Отметим, что проблема так называемого «дезертирства» студентов из вузов – преждевременного прекращения обучения по неакадемическим или академическим причинам – является актуальной и активно обсуждаемой в международном педагогическом сообществе. В научных публикациях отечественных и зарубежных учёных отмечается её комплексный характер, выражаемый в существовании множества факторов, влияющих на решение студента отказаться от получения высшего образования. Вслед за Н.М. Борытко, будем определять «фактор» как «существенное обстоятельство, внутреннюю причину, движущую силу какого-либо процесса, явления, определяющую его характер или отдельные его черты» [1, с. 17]. Применительно к проблеме отчислений студентов факторы связываются нами с обстоятельствами, которые можно прогнозировать для принятия своевременных и педагогически целесообразных решений. В последующих рассуждениях мы принимаем позицию Е.А. Климова о разделении факторов на объективные (организационные) и субъективные (личностные), обоснованную учёным в рамках субъектно-деятельностной концепции профессионального труда [2].

Цель исследования – определение одного из возможных решений минимизации риска отчислений будущих инженеров с младших курсов отраслевого вуза с учётом их субъективных мнений. Соответственно поставленной цели, основными задачами исследования рассматриваем: 1) выявление на основании изучения мнений студентов инженерных факультетов отраслевого вуза статистически значимых факторов, влияющих на отчисления с младших курсов; 2) предложение возможного пути реализации организационно-педагогической поддержки будущих инженеров в период их адаптации к условиям новой образовательной среды.

Материалы и методы

Материалами для исследования послужили теоретико-эмпирические работы от-

ечественных и зарубежных авторов, посвящённые выявлению факторов, влияющих на отчисления студентов младших курсов из вузов, в том числе технических и имеющих отраслевую специфику; данные анкетирования студентов первого и второго курсов ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» (ФГБОУ ВО СГУПС) (всего 575 чел.), обучающихся на шести факультетах: Мосты и транспортные тоннели (МТ), Управление процессами перевозок (УПП), Промышленное и гражданское строительство (ПГС), Бизнес-информатика (БИ), Транспортное строительство (ТС), Инженерно-экономический факультет (ИЭФ). Для сбора данных была разработана анкета, содержащая два открытых вопроса. Первый вопрос был направлен на выявление причин «выпадения» самих студентов или их знакомых из учебного процесса. Второй вопрос был связан с предложениями от респондентов по улучшению этой ситуации.

В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ отечественной и зарубежной педагогической литературы с целью систематизации факторов, влияющих на отчисления студентов из вузов; анкетирование для выявления факторов, влияющих на отчисления будущих инженеров с младших курсов ФГБОУ ВО СГУПС, и оценка их статистической значимости с применением одновыборочного z-критерия; семантический анализ развёрнутых ответов студентов с рекомендациями о минимизации риска отчислений; обобщение опыта кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО СГУПС по реализации организационно-педагогической поддержки будущих инженеров на младших курсах.

Обзор литературы

Влияние вариативных объективных факторов на риск отчислений студентов с младших курсов раскрыто в работе S. Shilbayeh и A. Abdullah [3]. Наиболее значимыми факторами исследователи полагают демографические (возраст, пол, семейное положение), административные, финансовые, академическую успеваемость, социально-эконо-

мический статус и образовательный опыт (результаты вступительных экзаменов) студента. При этом, по мнению S. Goldrick-Rab и соавторов, фактор финансовой нестабильности особенно сильно проявляет себя в условиях растущей инфляции и экономической турбулентности [4]. Как следствие, растёт число студентов очной формы обучения, совмещающих учебную и трудовую деятельность. Наблюдения Н.К. Михайловой и Т.А. Ярковой подтвердили, что многие работающие студенты демонстрируют снижение академической успеваемости, повышенную утомляемость, дефицит времени на самостоятельную подготовку и ослабление вовлеченности в процесс обучения [5]. Крайне уязвимыми оказываются первокурсники, чья адаптационная нагрузка весьма высока, а дополнительные трудовые обязательства усугубляют когнитивное и эмоциональное истощение. Поэтому работающие первокурсники чаще принимают решение о временной приостановке или полном прекращении обучения, особенно если работа не связана с будущей профессией.

Обоснованное мнение о том, что отчислениям более подвержены студенты младших курсов в период их адаптации к условиям новой образовательной среды, высказывают многие педагоги. V. Tinto видит причину отчислений в неудачной академической и социальной адаптации, а выход – в создании поддерживающей атмосферы вуза [6]. S. Shilbayeh и A. Abdullah считают, что на ранних этапах обучения ведущую роль играют объективные (организационные) факторы: недостаточная поддержка со стороны администрации вуза и отсутствие механизмов раннего выявления проблемных студентов [3]. Однако даже при наличии благоприятных организационных условий высокий риск отчислений с младших курсов может сохраняться, что свидетельствует о значительном влиянии внутренних (личностных) факторов.

Например, Е. А. Белозерова убедительно доказывает, что успешная адаптация к вузовской среде во многом определяется уровнем профессиональной направленности и внутренней мотивации студентов к

обучению [7]. Аналогичную позицию занимают Е. Ю. Лебедева и Е. Н. Смирнова, которые предлагают повышать вовлеченность студентов в учебную деятельность посредством практико-ориентированных заданий и проектного обучения, формирующих устойчивую академическую мотивацию [8]. Одновременно, как подчёркивает Н. А. Трофимова, необходимо проводить работу по предупреждению психоэмоционального выгорания студентов, часто являющегося следствием учебной перегрузки, межличностных конфликтов и несформированности навыков саморегуляции [9]. Таким образом, интеллектуально-эмоциональное взаимодействие преподавателей и студентов играет ключевую роль в процессе адаптации последних к специфике новой образовательной среды.

Обобщив результаты рассмотренных выше исследований, понимаем, что они носят достаточно универсальный характер и не отражают специфику проблемы отчислений студентов, поступивших на программы подготовки инженерных кадров. Эта специфика отражена в эмпирической работе Е. Д. Шмелевой и И. Д. Фрумина, предпринявших попытку определить факторы выбытия студентов инженерно-технического профиля в течение первых трёх семестров [10]. Проведённые исследователями расчёты показали, что статистически значимым фактором наибольшего влияния на отчисления будущих инженеров является академическая интеграция, которая «характеризуется как соблюдение формальных академических требований университета, таких как посещение занятий, выполнение заданий, получение оценок, так и качество взаимодействия с преподавателями и другими сотрудниками университета, которое происходит как на занятиях, так и вне аудитории» [10, с. 115]. В противоположность, другие факторы (пол, экономический статус семьи, соответствие фактического выбора вуза желаемому, вовлеченность студентов в социальную жизнь вуза и т. д.) вносили относительно малый вклад в ситуацию выбытия. Признавая масштаб и качество проведённого эмпирического исследо-

вания, отмечаем его ориентированность на преимущественно внешние факторы отсева будущих инженеров с младших курсов.

Внимание к внутренним (личностным) факторам обнаруживаем в исследовании А. Ф. Смык и соавторов, посвящённом анализу причин отчислений студентов младших курсов из отраслевого вуза – Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ) [11]. Для нас интерес представляют данные анкетирования студентов двух инженерных факультетов (дорожно-строительного и автомобильного транспорта) о причинах и возможных решениях затруднений, испытываемых в процессе обучения. Как отмечают исследователи, респонденты чаще всего жаловались на слабую школьную подготовку, неумение учиться самостоятельно и недоступность изучаемого материала. Примечательно, что отчисляться из вуза опрошенные не планировали, а решение проблемы отчислений видели в поддержке со стороны преподавателей и сокурсников. Несмотря на ценность полученных А.Ф. Смык и соавторами результатов, ощущается нехватка статистической обработки данных анкетирования для подтверждения значимости выявленных факторов.

Перечень личностных факторов можно расширить, обратившись к наблюдениям за студентами в реальном процессе обучения. Так, наблюдения О. А. Дёминой за поведением будущих инженеров-строителей в процессе изучения профессионально ориентированного иностранного языка позволили выявить размытые профессиональные ожидания, ориентированность на получение быстрого результата и фрагментарное восприятие информации [12]. Эта тенденция отражена также в исследовании С.В. Чусовляновой, которая призывает преподавателей как можно быстрее осознать, что будущие инженеры становятся «менее склонными к анализу и критическому мышлению» [13, с. 150]. В складывающихся обстоятельствах приходится согласиться с заключением S. Tsai и соавторов о снижении эффективности традиционных средств взаимодействия со студентами: высокая

загруженность преподавателей кафедр, отсроченная обратная связь и недостаточная персонализация на фоне увеличения количества студентов в группах не позволяют должным образом реагировать на индивидуальные запросы [14].

Принимая к рассмотрению представленные в изученных научных работах результаты, персонализированная организационно-педагогическая поддержка представляется одним из перспективных путей минимизации отчислений будущих инженеров с младших курсов отраслевого вуза. Значительный вклад в теоретическое осмысление феномена педагогической поддержки внесли труды В. В. Игнатовой, посвящённые педагогическим стратегиям в высшем образовании. Принимая к рассмотрению концептуальные идеи исследователя, сформулированные в работе [15], организационно-педагогическую поддержку считаем возможным рассматривать в качестве специфической педагогической стратегии. Определим её как совокупность согласованных между собой организационных и педагогических действий администрации вуза, работников деканата и преподавателей, целенаправленных на адаптацию будущего инженера к новым условиям образовательной среды отраслевого вуза.

Исследование С. Д. Золотаревой показывает, что стратегия организационно-педагогической поддержки является наиболее востребованной техническими вузами при работе со студентами 1 и 2 курсов. Авторы связывают её реализацию на тактическом уровне с созданием образовательной среды, комфортной для продуктивных межличностных взаимодействий [16]. Схожий взгляд находим у S. Shilbayeh и A. Abdullah, признающих приоритетность межличностных взаимодействий для организационно-педагогической поддержки, но предлагающих усилить её результативность с помощью методов искусственного интеллекта для раннего выявления студентов с высокой вероятностью отчисления [3]. Общие позиции отечественных и зарубежных учёных задают направление для поиска возможного решения изучаемой проблемы

на тактическом уровне – формирование гибридной образовательной среды отраслевого вуза. Рассматриваем такую среду как педагогически и технологически насыщенную составляющую гибридной среды отраслевого научно-образовательно-производственного комплекса, интегративный потенциал которого может быть использован для организационно-педагогической поддержки будущих инженеров в период получения высшего образования [17].

Проведённый анализ отечественной и зарубежной педагогической литературы позволил на теоретическом уровне обобщить опыт минимизации риска отчислений студентов из вузов с учётом вариативных организационных и личностных факторов. Одновременно в педагогической науке ощущается недостаточность исследований этой проблемы применительно к будущим инженерам, обучающимся в российских отраслевых вузах.

Результаты и обсуждение

Рассмотренные теоретические и эмпирические работы позволили на теоретическом уровне обобщить факторы, оказывающие существенное влияние на уровень отчислений студентов с младших курсов вуза: социально-демографические (возраст, пол, семейное положение, социальный статус);

межличностные конфликты; финансовые трудности (совмещение учёбы и работы); отсутствие персонализированной поддержки со стороны преподавателей; отсроченная обратная связь администрации на индивидуальные запросы; академическая неуспеваемость; психоэмоциональное выгорание; размытые или завышенные профессиональные ожидания; клиповое мышление; отсутствие внутренней мотивации к учебной деятельности. В то же время в педагогических исследованиях не представлены статистически значимые факторы, влияющие на отчисления будущих инженеров с младших курсов профильных (отраслевых) вузов. Также представляется важным конкретизировать перечень таких факторов с учётом мнений самих студентов. Для этого мы провели анкетирование среди студентов младших курсов четырёх инженерных факультетов ФГБОУ ВО СГУПС. Особенностью анкетирования стала активная вовлеченность студентов факультета «Бизнес-информатика» на этапах разработки анкеты, сбора, обработки и интерпретации данных.

Анализ полученных мнений позволил выявить ключевые факторы, влияющие на отчисления студентов инженерных факультетов с младших курсов ФГБОУ ВО СГУПС. В таблице 1 приведены результаты количе-

Таблица 1/ Table 1

**Причины «выпадения» будущих инженеров из учебного процесса (N = 575) /
Reasons for the attrition of future engineers from the educational process (N = 575)**

Причина	Доля респондентов, %	Кол-во респондентов, чел.
Отсутствие учебной мотивации	60,17	346
Несоответствие ожиданий относительно содержания обучения, перспектив трудоустройства и выбранной профессии	37,04	213
Необходимость совмещать обучение с трудовой деятельностью	25,04	144
Финансовые трудности	21,04	121
Межличностные конфликты (напряжённые отношения с преподавателями и одногруппниками, негативная атмосфера)	10,09	58
Проблемы организации учебного процесса (неудобное расписание, недоступность информации, бюрократические барьеры, отсроченная обратная связь от администрации и преподавателей)	8,00	46

Источник: данные автора.

ственной обработки ответов на первый вопрос анкеты – «Почему вы или ваши знакомые «выпали» из учебного процесса?».

Полученные результаты в целом не противоречат результатам, изложенным в изученной педагогической литературе, однако наблюдаются и некоторые особенности. Так, отсутствие внутренней (учебной) мотивации, важность которой для интеграции студентов младших курсов в академическую и социальную среду вуза подчёркивает V. Tinto [6], является самой массовой причиной «дезертирства» будущих инженеров (её назвали 60,17% респондентов). Более внимательное изучение текстов представленных ответов позволили установить взаимосвязь со вторым фактором: несоответствие ожиданий в отношении содержания обучения, перспектив трудоустройства и будущей профессии могут стать причиной мотивационного кризиса у студентов вуза с узкой специализацией. Многие респонденты прямо указывали на то, что «не понимали, чем будут заниматься», «ожидали больше практики», «разочаровались в профессии».

Финансовые трудности и необходимость работать во время учёбы, выделяемые также зарубежными и отечественными исследователями, актуальны для 25,04% и 21,04% опрошенных студентов соответственно. Полученные данные указывают на востребованность вариативных способов финансовой помощи и более гибких образовательных маршрутов, позволяющих работающим студентам избежать академической неуспеваемости.

Наличие межличностных конфликтов отметили 10,09% респондентов. В своих комментариях они писали о том, что «содержание курса не соответствует заявленной тематике», «придирчивые преподаватели, которым невозможно сдать задания», «отношение преподавателей демотивирует». В этом смысловом контексте причины межличностных конфликтов проявляются как дефицит педагогической поддержки и сопровождения со стороны профессорско-преподавательского состава кафедр. Что касается академической неу-

спеваемости, то этот фактор практически не фигурирует в ответах, однако косвенно выражается в таких формулировках, как: «слишком много домашки», «слишком тяжёлая учёба», «низкие баллы ЕГЭ мешают освоить технические дисциплины». Можно предположить, что неуспеваемость воспринимается студентами как результат недостаточности адаптационных механизмов на первом курсе, реализация которых способствует преодолению разрыва между уровнем школьной подготовки и требованиями ФГОС ВО.

Фактор «проблемы организации учебного процесса» указали лишь 8,00 % респондентов (46 чел.) и, несмотря на относительно малую частотность, этот фактор практике усугубляет академическую дезадаптацию будущих инженеров. Анализ ответов респондентов позволил конкретизировать содержание данного фактора: непрозрачность расписания, отсутствие единого цифрового канала коммуникации с администрацией, длительные сроки рассмотрения индивидуальных запросов (например, по академическому отпуску или пересдачам), фрагментарность информационного сопровождения. Особенно остро эта проблема воспринимается студентами, совмещающими учёбу с работой, для которых гибкость и технологичность образовательного процесса являются критически важными.

Такие факторы, как психоэмоциональное выгорание, клиповое мышление или социально-демографические характеристики (пол, возраст, семейное положение), напрямую не были упомянуты. Однако единичные комментарии («психические расстройства», «здоровье», «по семейным обстоятельствам») указывают на наличие глубоко личных причин, требующих внимания и психологической поддержки. Отсутствие учёта психоэмоциональных и психофизиологических факторов в текущей практике отраслевого вуза может увеличивать риск отчислений.

Для выявления статистически значимых факторов из анализируемого перечня мы применили одновыборочный z-критерий.

Выбор этого статистического критерия обоснован объемом выборки ($N = 575$) и необходимостью проверки нулевой гипотезы о том, превышает ли наблюдаемая доля каждого из шести факторов уровень случайного распределения. По первому фактору «Отсутствие мотивации» ($p = 0,6017$) было получено значение $z = 28,06$, что значительно превышает критическое значение при $\alpha = 0,001$ ($z_{\text{крит}} = 3,29$). Следовательно, первый фактор является высоко достоверным ($p < 0,001$). По второму фактору «Несоответствие ожиданий» ($p = 0,3704$) расчёт дал значение $z = 13,32$, также превышающее критическое. Это свидетельствует о статистически достоверном влиянии второго фактора на риск отчисления ($p < 0,001$). Для третьего фактора «Необходимость совмещать обучение с трудовой деятельностью» ($p = 0,2504$) было получено значение $z = 6,91$, что свидетельствует о его статистической значимости ($p < 0,001$). Для четвертого фактора «Финансовые трудности» ($p = 0,2104$) было получено значение $z = 4,92$, превышающее критическое и также указывающее на достоверное отличие от случайного уровня ($p < 0,001$).

Для пятого фактора «Проблемы организации учебного процесса» ($p = 0,0800$) расчёты привели к отрицательному значению $z = -2,12$. Полученное значение указывает на то, что доля пятого фактора значимо ниже ожидаемой при случайном выборе. Следовательно, он не может считаться статистически значимым. Наконец, расчёты по шестому фактору «Конфликты в учебной сфере» ($p = 0,1009$) также дали отрицательное значение $z = -1,13$, позволяющее признать его влияние случайным ($p > 0,05$). Таким образом, лишь первые четыре фактора показывают статистически достоверное превышение над уровнем случайного распределения и могут считаться статистически значимыми для повышения риска отчислений будущих инженеров из отраслевого вуза на младших курсах.

Результаты анализа ответов по первому вопросу анкеты были конкретизированы по факультетам. Наибольшая чувствительность к мотивационному фактору наблю-

далась у студентов факультетов БИ и ПГС (70,18% и 70,00% от количества всех ответов по данному фактору соответственно). У студентов БИ такая ситуация объясняется ранним вхождением в профессиональную деятельность: многие первокурсники работают в ИТ-компаниях или в режиме фриланса, получая высокие доходы, что наводит их на мысль о нецелесообразности длительного и ресурсоемкого обучения. На факультете ПГС доминирует разочарование, связанное с недостаточной практической ориентированностью содержания учебных дисциплин. На факультетах ТС и УПП, отличающихся высокой степенью ориентированности на железнодорожную отрасль, также зафиксирован большой мотивационный дефицит (65,22 % и 65,38 % ответов соответственно). При этом у студентов факультета ТС ярко выражено влияние фактора «финансовые трудности» (30,43 % ответов) на фоне слабого понимания карьерных перспектив – как в отрасли, так и на конкретных предприятиях, что усиливает действие фактора «несоответствие ожиданиям» (35,00 % ответов). Данное обстоятельство свидетельствует о риске академической неуспеваемости студентов, вынужденных совмещать учёбу с работой в непрофильных компаниях. Наконец, студенты факультетов УПП и ТС чаще других отмечают проблемы в организации учебного процесса (10,58 % и 10,87 % соответственно). На факультете МТ и ИЭФ мотивационный кризис остаётся ключевой проблемой (60,00 % и 60,87 %), однако протекает на фоне более умеренных финансовых и организационных трудностей. Вместе с тем именно здесь чаще всего звучат жалобы на несоответствие содержания обучения ожиданиям и демотивирующую «придирчивость» преподавателей.

Обобщая результаты, полученные по первому вопросу анкеты, приходим к заключению о том, что организационно-педагогическая поддержка должна обеспечить персонализированный подход на этапе адаптации будущего инженера к условиям новой образовательной среды с целью сохранения мотивации к получению

образования именно по выбранной специальности. При этом под персонализированным подходом, вслед за Ж. А. Абалян, «понимается процесс адаптации обучения к уникальным потребностям, интересам и навыкам учащихся, ориентированный на личность обучающегося и подразумевающий большую степень вовлеченности и ответственности студентов в образовательный процесс. Соответственно, в центре обучения стоит сам учащийся, и он самостоятельно определяет учебные цели и задачи, участвует в планировании и выборе методов и форм обучения, а также анализирует результаты обучения» [18, с. 249]. В этой связи подчеркнём отличие данного подхода от хорошо известного в педагогике индивидуально-дифференцированного подхода, которое заключается в активной роли студента, осознанно трансформирующего окружающую его образовательную среду.

Внимательное прочтение работы Ж.А. Абалян позволяет установить связь с результатами анкетирования через такие сущностные характеристики персонализированного обучения, как гибкость, обратная

связь, самостоятельность, цифровые инструменты, партнёрство с преподавателем, актуальность и практическая ориентированность содержания обучения. Перечисленные сущностные характеристики, будучи достаточно универсальными, конкретизируются в зависимости от специфики факультета: если на одних факультетах требуется усиление практической ориентированности содержания обучения для сближения с производством в отраслевом контексте, то на других – развитие своевременной обратной связи и партнёрского взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Для выявления возможного пути реализации стратегии «организационно-педагогическая поддержка» на тактическом уровне мы провели анализ ответов студентов на второй вопрос анкеты. Отметим, что из 575 чел., принявших участие в анкетировании, 542 чел. (94,26%) предоставили развернутые ответы. Эти тексты были подвергнуты семантическому анализу, что позволило выделить четыре обобщённые группы рекомендаций по снижению риска отчислений (табл. 2).

Таблица 2/ Table 2

**Распределение рекомендаций студентов по обобщённым группам (N = 542) /
Distribution of student recommendations by generalized categories (N = 542)**

Обобщённая группа рекомендаций	Содержание рекомендаций	Доля респондентов (%)	Количество респондентов, чел.
Внедрение гибких форматов обучения	Возможность выбора темпа, формы контроля и проведения занятий (в том числе дистанционно)	56,09	304
Усиление поддержки со стороны вуза	Финансовая помощь (стипендии, гранты), психологическое сопровождение, наставничество, ИИ-агенты	45,94	264
Адаптация учебных программ	Повышение практической направленности, актуализация содержания, пересмотр учебной нагрузки в сторону снижения, большее вовлечение в учебный процесс потенциальных работодателей	41,14	223
Улучшение коммуникации и организации учебного процесса	Понятное расписание, прозрачность правил, оперативная обратная связь от администрации и преподавателей, устранение бюрократических барьеров	25,18	136

Источник: данные автора.

Мы также установили связь ответов, полученных на второй вопрос, с результатами обработки ответов на первый вопрос. Респонденты, указавшие на отсутствие мотивации, чаще всего предлагали сделать форматы обучения более гибкими, а содержание учебных программ более адаптивным. Студенты, чьи ожидания не соответствовали образовательной реальности, в своих рекомендациях были нацелены на практико-ориентированную перестройку содержания обучения и усиление связи с работодателями. Те, кто отметил финансовые трудности или необходимость совмещать работу с учёбой, в подавляющем большинстве голосовали за гибкие форматы, позволяющие совмещать трудовую деятельность и обучение без ущерба для академической успеваемости.

Проведённый анализ также показал дифференциацию рекомендаций, в зависимости от принадлежности факультету. Студенты факультета БИ, многие из которых работают в ИТ-компаниях, предлагали реализовать более гибкие форматы обучения и улучшить взаимодействие с учебной частью (деканатом). Студенты факультета ПГС, ориентированные на связь теории и практики в содержании обучения, предлагали адаптировать учебные программы. Студенты факультета ТС с высоким уровнем финансовых трудностей и слабым пониманием карьерных перспектив в отрасли рекомендовали повысить адаптивность содержания обучения и расширить мероприятия поддержки со стороны вуза. С ними оказались солидарны студенты факультета МТ и ИЭФ. Наконец, студенты факультета УПП сделали акцент на улучшении коммуникации с преподавателями и организации образовательного процесса, что согласуется с их жалобами на бюрократические барьеры и отсроченную обратную связь.

Понимая сложности организационно-педагогической поддержки будущих инженеров в период их адаптации к условиям отраслевого вуза, предлагаем в качестве одного из возможных решений формирование гибридной образовательной среды, обеспечивающей реализацию

этой стратегии на тактическом уровне. Положительный опыт в этом направлении накоплен кафедрой «Иностранные языки» ФГБОУ ВО СГУПС, коллектив которой на протяжении многих лет проводит адаптационную работу с будущими инженерами на младших курсах. Созданию индивидуальных образовательных маршрутов для «проблемных» студентов факультетов ТС и МТ посвящено исследование О. А. Дёминой [12]. В работе Ю. В. Лоскутовой описана авторская модель повышения учебной мотивации будущих инженеров через усиление профессиональной направленности содержания общеобразовательных дисциплин [19]. Идея использования потенциала корпоративной культуры факультета ПГС для решения задач профессионально-личностного становления будущих строителей предложена Е. С. Быкадоровой [20].

Отметим, что накопленный опыт подтверждает перспективность сочетания традиционных (наставничество, атмосферные стенды, междисциплинарные учебные проекты) и цифровых решений, направленных на формирование гибридной образовательной среды кафедры, что открывает новые возможности для персонализированной поддержки будущих инженеров в отраслевом вузе. Включение в процесс интеллектуально-эмоционального взаимодействия студентов и преподавателей искусственных интеллектуальных агентов способствует снижению негативного влияния целого ряда выявленных факторов: отсутствия мотивации к учебной деятельности, несоответствия ожиданий относительно содержания обучения, необходимости совмещать обучение с трудовой деятельностью, проблем коммуникации и организации учебного процесса. Полученные в ходе пилотного проекта «Цифровой методист кафедры иностранных языков» данные показали, что «ИИ-помощник обрабатывает запросы студентов с эффективностью в 90% и способен снизить рабочую нагрузку методиста кафедры на 30 %» [21, с. 48]. Сеем предположить, что в обозримом будущем будут созданы ИИ-агенты для снижения негативного влияния и других факторов, включая

недостаточность эмоциональной поддержки студентов в период адаптации к условиям новой образовательной среды.

Новизна исследования заключается в том, что проблема отчислений студентов с младших курсов впервые рассмотрена в отраслевом контексте с учётом специфики инженерных факультетов и мнений самих студентов. В статье представлен новый взгляд на организационно-педагогическую поддержку как стратегию, направленную на профилактику мотивационного кризиса в период адаптации будущих инженеров к образовательной среде отраслевого вуза и сохранение интереса к получению высшего образования по выбранной специальности. Полученные теоретические и эмпирические результаты позволяют определить тактические ориентиры для реализации выбранной стратегии в условиях цифровой трансформации инженерного образования.

Ограничением настоящего исследования является его локальный характер: эмпирическая база сформирована на материале одного отраслевого вуза, расположенного в Новосибирске, и охватывает студентов шести инженерных факультетов. Полученные результаты могут не обладать полной репрезентативностью для других регионов России или технических вузов иного профиля. Кроме того, исследование опирается на субъективные мнения студентов младших курсов, что предполагает ограниченность данных в части социально-демографических характеристик (пол, возраст, семейное положение, социальный статус), которые не учитывались при анализе.

Выводы

Анализ вектора текущих и ожидаемых изменений в сфере российского инженерного образования в соответствии с задачами научно-технологического развития страны ориентирует отраслевые вузы на сохранение контингента будущих инженеров. В результате проведённого теоретико-эмпирического исследования, посвящённого поиску возможных путей минимизации отчислений таких студентов с младших курсов, были сделаны следующие выводы.

1. Многофакторная природа проблемы отчислений будущих инженеров в период адаптации к условиям образовательной среды отраслевого вуза ориентирует на поиск её решения с позиций персонализированного подхода, признающего студента активно действующим субъектом образовательного процесса. Анализ результатов анкетирования студентов шести инженерных факультетов ФГБОУ ВО СГУПС (всего 575 чел.) позволил выявить доминирующие факторы, повышающие уровень риска отчислений будущих инженеров с младших курсов: отсутствие учебной мотивации; несоответствие ожиданий относительно содержания обучения, перспектив трудоустройства и выбранной профессии; необходимость совмещать обучение с трудовой деятельностью; финансовые трудности; межличностные конфликты; проблемы организации учебного процесса. Применение одновыборочного z-критерия позволило установить, что только первые четыре из этих факторов могут считаться статистически значимыми; остальные факторы рассматриваются как вторичные (контекстуальные).

2. Степень влияния выявленных факторов на будущих инженеров варьируется в зависимости от специфики факультета. Установленная специфика свидетельствует о важности оказания поддержки студентам в их стремлении к получению высшего образования именно по выбранной специальности, что служит основанием для выбора организационно-педагогической поддержки в качестве ведущей стратегии при адаптации будущих инженеров к условиям отраслевого вуза. На практике это означает, что на одних факультетах приоритет должен быть отдан отраслевой ориентированности в содержании обучения для лучшего понимания студентами своих карьерных перспектив, на других – внедрению гибких форматов обучения, позволяющих совмещать учебную и трудовую деятельность по специальности, на третьих – своевременной обратной связи и партнёрскому взаимодействию с преподавателями.

3. Осмысление проблемы отчислений в стратегическом контексте открывает один из возможных путей реализации организационно-педагогической поддержки будущих инженеров в период их адаптации к условиям образовательной среды отраслевого вуза на тактическом уровне – формирование гибридной образовательной среды, в которой взаимодействуют естественные и искусственные интеллекты. Аргументом в пользу данного выбора послужили результаты анализа рекомендаций будущих инженеров по снижению риска отчислений, учёт которых целесообразен с позиций персонализированного подхода. Было установлено, что сделанные рекомендации связаны с выявленными факторами и дифференциацией мнений по факультетам.

4. Внимательное изучение содержания рекомендаций позволило выделить существенные характеристики персонализированной организационно-педагогической поддержки, включая гибридный формат обучения, наставничество, искусственных интеллектуальных помощников. Выявленные характеристики рассматриваются ориенти-

рами при разработке инструментария организационно-педагогической поддержки будущих инженеров в гибридной образовательной среде. Перспективность предложенного решения проблемы минимизации риска отчислений будущих инженеров с младших курсов отраслевого вуза подтверждает положительный опыт коллектива кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО СГУПС.

Проведённое исследование определило перспективные направления дальнейшей работы, связанные с обоснованием и разработкой модели персонализированной организационно-педагогической поддержки будущих инженеров в гибридной образовательной среде отраслевого вуза. В ближайшей перспективе планируется расширение эмпирической базы за счёт включения студентов других инженерных вузов и факультетов, а также проведение корреляционного анализа между выявленными факторами риска отчисления и академической адаптацией. Особое внимание будет уделено апробации цифровых инструментов поддержки.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Борытко Н. М. Целостный подход как система регулятивов научно-педагогического исследования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. № 9. С. 16–20.
2. Климов Е. А. Конфликтующие реальности в работе с людьми: психологический аспект: учебное пособие. 2-е изд., испр. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2006. 208 с.
3. Shilbayeh S., Abdullah A. Predicting student enrolments and attrition patterns in higher educational institutions using machine learning // International Arab Journal of Information Technology. 2021. Vol. 18, № 4. P. 562–567. DOI: 10.34028/18/4/8.
4. Goldrick-Rab S., Richardson J., Schneider-Moulton C. Beyond financial aid: New approaches to improving college affordability // Journal of Student Financial Aid. 2016. Vol. 46. № 1. P. 5–24.
5. Михайлова Н. К., Яркова Т. А. Совмещение учёбы студентов с работой – путь к профессии? // Экономика труда. 2019. Т. 6, № 2. С. 763–774. DOI: 10.18334/et.6.2.40671.
6. Tinto V. Learning better together: The impact of learning communities on student success // Higher Education Research and Development. 2017. Vol. 36. № 1. P. 3–18.
7. Белозёрова Е. А. Проблемы адаптации студентов в вузе // Высшее образование в России. 2021. № 5. С. 45–52.
8. Лебедева Е. Ю., Смирнова Е. Н. Мотивация студентов в контексте образовательной среды // Педагогика. 2020. № 9. С. 12–19.
9. Трофимова Н. А. Психологические причины дезертирства студентов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2022. № 3. С. 78–89.
10. Шмелева Е. Д., Фрумин И. Д. Факторы отсева студентов инженерно-технического профиля в российских вузах // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 110–136. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-110-136.

11. Смык А. Ф., Прусова В. И., Зиманов Л. Л., Солнцев А. А. Анализ масштаба и причин отсева студентов в техническом университете // Высшее образование в России. 2019. № 6. С. 52–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-52-62.
12. Дёмина О. А. Образовательные маршруты для проблемных студентов при обучении иностранному языку в высшей школе // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. 2025. № 4(27). С. 102–109. DOI 10.52170/2618-7949_2025_27_102.
13. Чусовлянова С. В. Клиповое мышление современной молодёжи: анализ научных исследований // Оригинальные исследования. 2023. Т. 13, № 9. С. 149–152.
14. Tsai S., Chen C., Shiao Y., Ciou J., Wu T. Precision education with statistical learning and deep learning: a case study in Taiwan // International journal of educational technology in higher education. 2020. Vol. 17. Art. 17. DOI: 10.1186/s41239-020-00186-2.
15. Игнатова В. В. Стратегический подход в педагогике высшей школы в инновационном осмыслении // Вестник Академии знаний. 2012. № 1. С. 70–76.
16. Золотарева С. Д., Волежанина И. С. Образовательная среда технического вуза как фактор социально-профессионального становления иностранных обучающихся // Russian journal of education and psychology. 2025. Т. 16, № 1. С. 307–329. DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-683.
17. Белова Е. Н., Автор. Развитие интеллектуального капитала в условиях гибридной научно-образовательной среды вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 12 (декабрь). С. 75–87.
18. Абалян Ж. А. Персонализированный подход в обучении: ретроспективный анализ и обзор современных определений // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1(104). С. 249–252. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-249-252.
19. Лоскутова Ю. В. Повышение мотивации обучающихся технических направлений через интеграцию профессионально ориентированного языкового обучения // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 10-1(109). С. 217–221. DOI: 10.24412/2500-1000-2025-10-1-217-221.
20. Быкадорова Е. С. Роль атмосферных стендов в организации воспитательной работы (на примере факультета «Промышленное и гражданское строительство») / Непрерывное профессиональное образование: теория и практика : материалы XIV Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 26 июня 2025 г.). Новосибирск: Сиб. гос. ун-т путей сообщения, 2025. С. 15–21.
21. Gorenjuk E. D., Makarevich A. V. AI assistants to prevent student attrition: a case study in Siberian Transport University // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: материалы XIV Международной научно-практ. конференции (Новосибирск, 26 июня 2025 г.). Новосибирск: Сиб. гос. ун-т путей сообщения, 2025. С. 48–56.

REFERENCES

1. Borytko, N. M. (2010) Holistic approach as a system of regulatives of scientific-pedagogical research. *Bulletin of Volgograd State Pedagogical University*, no. 9, pp. 16–20. (In Russ.)
2. Klimov, E. A. (2006). *Conflicting realities in working with people: psychological aspect*. 2nd ed., rev. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK. (In Russ.)
3. Shilbayeh, S. and Abdullah, A. (2021) Predicting student enrolments and attrition patterns in higher educational institutions using machine learning. *International Arab Journal of Information Technology*, vol. 18, no. 4, pp. 562–567. DOI: 10.34028/18/4/8.
4. Goldrick-Rab, S., Richardson, J. and Schneider-Moulton, C. (2016) Beyond financial aid: New approaches to improving college affordability. *Journal of Student Financial Aid*, vol. 46, no. 1, pp. 5–24.
5. Mikhailova, N. K. and Yarkova, T. A. (2019). Combining studies with employment: a path to profession? *Labour Economics*, vol. 6, no. 2, pp. 763–774. DOI: 10.18334/et.6.2.40671. (In Russ.)
6. Tinto, V. (2017) Learning better together: The impact of learning communities on student success. *Higher Education Research and Development*, vol. 36, no. 1, pp. 3–18.
7. Belozyorova, E. A. (2021) Problems of student adaptation in university. *Higher Education in Russia*, no. 5, pp. 45–52. (In Russ.)
8. Lebedeva, E. Yu. and Smirnova, E. N. (2020) Student motivation in the context of educational environment. *Pedagogy*, no. 9, pp. 12–19. (In Russ.)
9. Trofimova, N. A. (2022) Psychological reasons for student attrition. *Moscow University Bulletin. Series 14: Psychology*, no. 3, pp. 78–89. (In Russ.)

10. Shmeleva, E. D. and Frumin, I. D. (2020) Factors of student attrition in engineering and technical programmes in Russian universities. *Educational Issues*, no. 3, pp. 110–136. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-110-136. (In Russ.)
11. Smyk, A. F., Prusova, V. I., Zimanov, L. L. and Solntsev, A. A. (2019) Analysis of scale and causes of student attrition in a technical university. *Higher Education in Russia*, no. 6, pp. 52–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-52-62. (In Russ.)
12. Dyomina, O. A. (2025) Educational pathways for at-risk students in foreign language instruction at higher education institutions. *Bulletin of Siberian Transport University: Humanities Research*, no. 4(27), pp. 102–109. DOI: 10.52170/2618-7949_2025_27_102. (In Russ.)
13. Chusovlyanova, S. V. (2023) Clip thinking among contemporary youth: analysis of scientific research. *Original Research*, vol. 13, no. 9, pp. 149–152. (In Russ.)
14. Tsai, S., Chen, C., Shiao, Y., Ciou, J. and Wu, T. (2020) Precision education with statistical learning and deep learning: a case study in Taiwan. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 17, art. 17. DOI: 10.1186/s41239-020-00186-2.
15. Ignatova, V. V. (2012) Strategic approach in higher education pedagogy in innovative interpretation. *Bulletin of the Academy of Knowledge*, no. 1, pp. 70–76. (In Russ.)
16. Zolotareva, S. D. and Volegzhanina, I. S. (2025) Educational environment of a technical university as a factor in socio-professional development of international students. *Russian Journal of Education and Psychology*, vol. 16, no. 1, pp. 307–329. DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-683. (In Russ.)
17. Belova, E. N. (2023) Author Development of intellectual capital in a hybrid scientific and educational university environment. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, no. 12 (December), pp. 75–87. (In Russ.)
18. Abalyan, Zh. A. (2024) Personalized approach in education: retrospective analysis and review of contemporary definitions. *World of Science, Culture and Education*, no. 1(104), pp. 249–252. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-249-252. (In Russ.)
19. Loskutova, Yu. V. (2025) Enhancing motivation of students in technical disciplines through integration of professionally oriented language instruction. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, no. 10-1(109), pp. 217–221. DOI: 10.24412/2500-1000-2025-10-1-217-221. (In Russ.)
20. Bykadorova, E. S. (2025) The role of atmospheric stands in organizing educational work (case study of the Faculty of Industrial and Civil Engineering). *Lifelong Professional Education: Theory and Practice: Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference* (Novosibirsk, June 26, 2025). Novosibirsk: Siberian Transport University, pp. 15–21. (In Russ.)
21. Gorenjuk, E. D. and Makarevich, A. V. (2025) AI assistants to prevent student attrition: a case study in Siberian Transport University. *Lifelong Professional Education: Theory and Practice: Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference* (Novosibirsk, June 26, 2025). Novosibirsk: Siberian Transport University, pp. 48–56.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Волегжанина Ирина Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки» Сибирского государственного университета путей сообщения, Новосибирск

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Irina S. Volegzhanina – Doctor of pedagogical sciences, Assoc. professor, Head of Foreign Languages Department, Siberian Transport University, Novosibirsk

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-112-120

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ: БАРЬЕРЫ РАЗВИТИЯ

Хачатурова К. Р.¹✉, Александрова Н. В.², Аверкин В. Н.³

¹ ГБОУ школа № 129, Санкт-Петербург; Московский психолого-социальный университет, Москва, Российская Федерация

² Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Российская Федерация

³ Новгородский молодёжный центр, Великий Новгород, Российская Федерация

✉ karinah@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9537-7086>

² natalya.alexandrova@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9115-0378>

³ awerckin.vladimir@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 20.05.2026
Одобрена после рецензирования 05.06.2026
Принята к публикации 11.06.2026

Аннотация. В статье представлен анализ профессиональной творческой активности педагогов как ключевого фактора модернизации образовательного процесса. Рассматриваются теоретические подходы к определению сущности творческой активности, выявляются основные противоречия между декларируемой необходимостью развития креативности и реальными условиями педагогической деятельности, обеспечивающими поиски новых путей повышения профессиональной творческой активности. Особое внимание уделяется диагностическому инструментарию, позволяющему оценить уровни творческой активности, а также факторам, препятствующим её полноценной реализации. Авторами предложена типология соответствующих барьеров и намечены пути оптимизации педагогического творчества в современной школе. Проведённое исследование показывает, что педагоги, регулярно практикующие рефлекссию собственной деятельности, демонстрируют более высокие показатели креативности и устойчивости к профессиональному выгоранию. Рефлексия позволяет не только осмыслить успехи и неудачи, но и выявить ресурсы для профессионального творческого роста. Эмпирические данные подтверждают результативность творческих лабораторий, проектных групп, тьюторского сопровождения педагогов, направленных на повышение профессиональной творческой активности педагогов.

Ключевые слова: профессиональная творческая активность, педагогическая деятельность, проблемно-диагностический анализ, креативность, образовательная среда, профессиональное развитие

Для цитирования: Хачатурова К. Р., Александрова Н. В., Аверкин В. Н. Профессиональная творческая активность педагогов: барьеры развития // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.112–120. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-112-120>

Original article

TEACHERS' PROFESSIONAL CREATIVE ACTIVITY: BARRIERS FOR DEVELOPMENT

K. Khachaturova ¹✉, Aleksandrova ², V. Averkin ³

¹ School №. 129, St. Petersburg; Moscow University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russian Federation

³ Novgorod Youth Center, Veliky Novgorod, Russian Federation

✉ karinah@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9537-7086>

² natalya.alexandrova@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9115-0378>

³ awerckin.vladimir@yandex.ru

The article was submitted on 20.05.2026

Approved after review on 05.06.2026

Accepted for publication on 11.06.2026

Abstract. This article presents an analysis of teachers' professional creative activity as a key factor in modernizing the educational process. It examines theoretical approaches to defining the essence of creative activity, identifying key contradictions between the declared need to develop creativity and the actual conditions of pedagogical activity, necessitating the search for new ways to enhance professional creative activity. Particular attention is paid to diagnostic tools for assessing levels of creative activity, as well as the factors hindering its full realization. The authors propose a typology of relevant barriers and outline ways to optimize pedagogical creativity in modern schools. The study shows that teachers who regularly practice self-reflection demonstrate higher levels of creativity and resilience to professional burnout. Reflection allows not only to understand successes and failures but also to identify resources for professional creative growth. Empirical data confirm the effectiveness of creative laboratories, project groups, and tutoring support for teachers aimed at enhancing their professional creative activity.

Keywords: professional creative activity, pedagogical activity, problem-diagnostic analysis, creativity, educational environment, professional development.

For citation: Khachaturova, K. R., Aleksandrova N. V., and Averkin, V. R. (2026) Teachers' professional creative activity: barriers for development. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 112–120 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-112-120>

Введение

Современная образовательная парадигма предъявляет высокие требования к личности педагога, который выступает не просто транслятором знаний, но и активным субъектом, способным к инновационной деятельности, гибкому реагированию на вызовы времени. В этой связи профессиональная творческая активность учителя становится одним из центральных ресурсов повышения качества образования. Однако, несмотря на признание значи-

мости данного феномена, педагогическая практика показывает наличие устойчивых проблем: от формального подхода учителей к инновациям до эмоционального выгорания, блокирующего творческий потенциал.

Творческая активность педагога представляет собой интегративное качество личности, проявляющееся в способности к генерации новых идей, нестандартному решению профессиональных задач, созданию авторских методик и техноло-

гий. В психолого-педагогической литературе (В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова, С.Д. Якиманская) данное понятие раскрывается через единство мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов [1; 2; 3]. Мотивационный компонент включает внутреннюю потребность в самореализации и интересе к профессии, когнитивный – систему знаний и гибкость мышления, деятельностный – практические умения по внедрению новшеств.

Проблемно-диагностический анализ профессионального творческого развития педагогов позволяет выявить ряд ключевых противоречий между: необходимостью творческого подхода учебной деятельности и регламентацией учебных программ, стандартов и отчётности; потребностью в саморазвитии и высокой перегрузкой педагогов, приводящей к дефициту времени и ресурсов; инновационными ожиданиями администрации и отсутствием системной поддержки, включая материально-техническую базу и методическое сопровождение.

Диагностический инструментарий и результаты эмпирического исследования

Для проведения эффективного проблемно-диагностического анализа необходимо операционализировать понятие «профессиональная творческая активность» (ПТА), то есть разложить его на измеряемые компоненты. Анализ отечественных исследований (А.К. Маркова [2], В.А. Сластенин [4], Г.Г. Колесникова [5]) позволяет выделить несколько ключевых структурных компонентов, которые, несмотря на различия в терминологии, отражают общую логику феномена.

Анализ основных препятствий творческому развитию педагога показывает, что ведущие причины лежат как в плоскости методических и дидактических проблем, так и в сферах экономического стимулирования, управления и материального обеспечения, что позволило выделить три группы барьеров: личные (внутренние), средовые (организационно-педаго-

гические) и управленческие (системные) [6].

1. *Личностные барьеры.* Эта группа барьеров связана с внутренним миром самого педагога, его установками, страхами и профессиональными дефицитами и обусловлена рядом психологических факторов (таблица 1).

Анализ названных барьеров показывает, что проблема заключается не столько в «нетворческих» личностях, сколько в комплексе психологических и компетентностных дефицитов, которые формируются и поддерживаются существующей образовательной системой. Как отмечает Ю.В. Варлакова, многие выпускники педвузов «не в полной мере готовы применять инновационные подходы для решения поставленной задачи» [7, с. 211], что свидетельствует о проблемах на этапе профессиональной подготовки.

2. *Средовые (организационно-педагогические) барьеры.* Эта группа барьеров связана с особенностями той среды, в которой работает педагог – с атмосферой в конкретной школе, с характером взаимоотношений в коллективе, с доступными ресурсами.

3. *Отсутствие культуры сотрудничества и поддержки.* Во многих школах доминирует культура индивидуализма, а не командной работы. Творческие инициативы одного педагога могут вызывать не поддержку, а зависть или непонимание со стороны коллег. Отсутствует практика совместного проектирования и анализа уроков, что лишает учителя важного источника развития – профессиональной обратной связи.

4. *Перегруженность и дефицит времени.* Чрезмерная учебная нагрузка, большой объём бумажной отчётности, необходимость выполнения множества непрофильных функций (организация питания, дежурства и т.д.) не оставляют педагогу ни времени, ни сил на творческий поиск. Творчество требует временных инвестиций, а современная школьная реальность создаёт ситуацию постоянного временного цейтнота.

Таблица 1/ Table 1

Анализ личностных барьеров развития ПТА /Analysis of personal barriers to the development of professional creative activity (PCA)

Барьер	Проявление в деятельности	Глубинная причина
Ригидность профессионального мышления	Приверженность к шаблонным, проверенным методам работы. Трудности в восприятии и применении нового. Склонность мыслить конвергентно.	Стереотипы, сформированные в процессе получения образования и многолетней практики. Отсутствие опыта решения нестандартных задач.
Боязнь неудачи и негативной оценки	Отказ от педагогического эксперимента из-за страха получить низкие результаты (например, на контрольных работах) или критику со стороны администрации, коллег, родителей.	Высокая цена ошибки в образовательной системе. Ориентация на формальные показатели успешности, а не на процесс и развивающие эффекты.
Синдром профессионального выгорания	Эмоциональное истощение, циничное отношение к работе, снижение личной мотивации. Творчество требует энергетических затрат, которых у выгоревшего педагога нет.	Высокая психоэмоциональная нагрузка, чрезмерная бюрократизация деятельности, рутинность, отсутствие психологической поддержки.
Недостаточный уровень специальных компетенций	Отсутствие конкретных знаний и умений, необходимых для творческой деятельности в современных условиях (например, владение цифровыми инструментами, проектными технологиями, методами фасилитации).	Недостаточная практико-ориентированность программ повышения квалификации. Отсутствие системы непрерывного методического сопровождения.

Источник: данные автора.

5. *Слабая материально-техническая и ресурсная база.* Отсутствие современного оборудования, доступа к качественным цифровым ресурсам, расходных материалов для творческих проектов может стать серьёзным препятствием. Особенно остро эта проблема стоит в сельских и удалённых школах.

6. *Консервативность образовательной среды.* Устоявшиеся традиции, ригидность учебных планов, ориентация на подготовку к стандартизированным экзаменам (ОГЭ, ЕГЭ) создают атмосферу, не способствующую творчеству. Инновации часто воспринимаются как угроза стабильности. Как показывает Е.А. Ямбург, профессиона-

лизм педагога заключается в умении находить баланс между стандартами и творчеством, но сама среда часто подталкивает к выбору первого в ущерб второму [3].

Таким образом, даже высокомотивированный и компетентный педагог, попадая в неблагоприятную, ригидную среду, с большой вероятностью утратит свою творческую активность. Среда выступает мощным фактором, который может либо «вырастить» творчество, либо его «задушить».

7. *Управленческие (системные) барьеры.* Эта группа барьеров связана с особенностями системы управления образованием на уровне школы, муниципалитета и региона. Именно управленческие механизмы

зачастую становятся главным препятствием для массового проявления педагогического творчества, даже при наличии мотивированных учителей и достаточных ресурсов:

- Формально-бюрократический стиль управления. Преобладание административного контроля над методической поддержкой создаёт атмосферу несвободы. Управление, основанное на приказах, проверках и формальных отчётах, убивает инициативу. Как отмечает В.А. Сластенин, профессионализм учителя как явление педагогической культуры требует управленческой культуры, основанной на доверии и сотрудничестве, а не на тотальном контроле [4].

- Ориентация на формальные критерии оценки деятельности. Эффективность работы педагога и школы в целом часто оценивается по легко измеряемым, количественным показателям: средний балл ЕГЭ, количество победителей олимпиад, отсутствие жалоб. Творчество как качественная характеристика трудно поддаётся формализации и поэтому часто игнорируется в системах оценки. Это создаёт ситуацию, когда педагогу выгоднее заниматься «на-taskиванием» на тесты, чем развивать креативность учащихся, так как первое напрямую влияет на его рейтинг и стимулирующие выплаты, а второе – нет.

- Отсутствие системы стимулирования творческой активности. Во многих образовательных организациях отсутствует внятная и прозрачная система как материального, так и морального поощрения за творческие достижения. Инновационная деятельность воспринимается либо как сама собой разумеющаяся обязанность, либо как «личное дело» энтузиастов. Это подтверждается эмпирическими данными, согласно которым 59% педагогов отмечают отсутствие системы стимулирования творчества со стороны руководства как значимый барьер [5].

- Недостаточная компетентность управленческих кадров. Многие руководители образовательных организаций сами являются носителями консервативного,

репродуктивного мышления. Они не владеют современными технологиями управления, направленными на развитие человеческого капитала, такими как коучинг, фасилитация, управление проектами. Неспособность руководителя отличить подлинное творчество от его имитации («квазитворчества», по терминологии К.А. Кормилицыной [8]) приводит к тому, что поощряются не содержательные инновации, а внешне эффектные, но педагогически бессмысленные мероприятия.

- Проблемно-диагностический анализ показывает, что низкий уровень проявления творческой активности педагогов является не столько их личной проблемой, сколько симптомом системных дисфункций в самой образовательной системе. Решение этой проблемы невозможно без изменения подходов к управлению, к оценке деятельности и к организации профессиональной жизни учителя.

Комплексная диагностика профессиональной творческой активности

Проведённый анализ позволяет наметить ключевые направления для проведения комплексной диагностики развития ПТА в конкретной образовательной организации. Данная диагностика должна быть направлена не на поиск «творческих» и «нетворческих» педагогов, а на выявление системных проблем и ресурсов для их решения. Матрица проблемно-диагностического анализа развития ПТА приведена в таблице 2.

Такой трехуровневый диагностический подход позволяет получить комплексную, объёмную картину и перейти от констатации проблем к разработке целенаправленной, адресной стратегии развития профессиональной творческой активности. Он даёт возможность понять, на каком уровне находится «точка сбой» в мотивации и компетенциях самих педагогов.

Для оценки уровня творческой активности педагогов целесообразно использовать комплекс методов: анкетирование по методике «Диагностика творческой активности

Таблица 2/ Table 2

**Матрица проблемно-диагностического анализа развития ПТА/
Matrix of problem-diagnostic analysis of PCA development**

Уровень анализа	Объект диагностики	Ключевые диагностические вопросы	Возможные методы и инструменты
Личностный	Педагог (индивидуально и в совокупности)	Каков уровень развития компонентов ПТА (мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного)? Каковы ведущие мотивы и барьеры? Каков уровень профессионального выгорания?	Анкетирование (методика диагностики творческой активности Г.Г. Колесниковой [5]), опросники (методики диагностики мотивации А.К. Марковой [2]), самооценка, интервью.
Средовой (организационный)	Образовательная среда школы	Насколько среда стимулирует творчество (по шкале «догматическая-творческая»? Каков характер взаимодействия в коллективе? Насколько доступны ресурсы? Какова степень бюрократической нагрузки?	Экспертиза образовательной среды (методика В.А. Ясвина), социометрия, анализ документации, наблюдение, фокус-группы с педагогами.
Управленческий	Система управления и методической работы	Какой стиль управления доминирует? На какие критерии ориентирована система оценки и стимулирования? Насколько эффективна система методической поддержки? Каков уровень инновационной компетентности администрации?	Анализ локальных нормативных актов (положение о стимулировании, программа развития), интервью с администрацией и методистами, SWOT-анализ системы управления.

Источник: данные автора.

личности», проведённое на базе нескольких общеобразовательных школ пилотажное исследование (n=45 педагогов) показало, что лишь около 15% респондентов демонстрируют высокий уровень творческой активности, характеризующийся инициативой, поиском новых форм работы и рефлексией. Остальные находятся на среднем (55%) или низком (30%) уровнях, причём низкий уровень чаще связан с внешней мотивацией и отсутствием поддержки.

Обсуждение результатов и выводы

Проведённый проблемно-диагностический анализ позволяет сформулировать ряд ключевых выводов, имеющих как теоретическое, так и практическое значение.

Во-первых, установлено, что низкий уровень проявления профессиональной творческой активности в массовой педагогической практике является системной проблемой, а не следствием отсутствия у учителей творческих способностей как таковых. Наиболее значимым результатом является выявление глубокого разрыва между относительно высоким уровнем мотивационно-ценностного компонента и крайне низкими показателями деятельностного и рефлексивного компонентов. Это означает, что современная система образования успешно формирует у педагогов представление о том, что творчество – это важно, но не предоставляет им ни эффективных инструментов для его реализации, ни условий для осмысления сво-

ей практики. Педагоги остаются в ситуации «декларируемого творчества», что ведёт к фрустрации и профессиональному выгоранию [9; 10].

Во-вторых, анализ барьеров показал, что средовые и управленческие факторы оказывают более сильное влияние на подавление творческой активности, чем личностные. Даже высокомотивированный и потенциально креативный педагог, попадая в условия жёсткого административного контроля, формальной оценки и перегруженности рутинной работой, с большой вероятностью перейдёт к репродуктивным моделям деятельности как к более безопасным и менее энергозатратным [11; 12]. Это подтверждает выводы Е.А. Ямбурга о том, что для проявления профессионализма педагога необходима адекватная управленческая и организационная культура [3]. Следовательно, усилия по развитию ПТА, направленные исключительно на «обучение» самих учителей без изменения среды и системы управления, заранее обречены на низкую эффективность.

В-третьих, проблемный анализ показал, что традиционные подходы к диагностике творческой активности недостаточны. Оценка, основанная только на изучении личностных качеств педагога (креативности, мотивации), даёт однобокую картину. Для получения объективных данных необходим комплексный, трёхуровневый диагностический мониторинг, включающий анализ личности, среды и системы управления [13; 14]. Предложенная в данной статье матрица проблемно-диагностического анализа может служить инструментом для проведения такого аудита в образователь-

ных организациях, позволяя выявлять не «виновных», а «точки роста» и системные дефициты [15].

Заключение

В заключение можно констатировать, что проблема развития профессиональной творческой активности педагогов на современном этапе переходит из разряда психолого-педагогических в разряд управленческих. Ключ к её решению лежит не столько в поиске новых методик обучения творчеству, сколько в проектировании таких организационно-управленческих моделей и образовательных сред, которые бы естественным образом стимулировали и поддерживали творческую самореализацию каждого педагога.

В ходе исследования определена необходимость разработки комплексного диагностического инструментария, основанного на предложенной трехуровневой матрице: научное обоснование и экспериментальная проверка моделей управления, направленных на преодоление выявленных барьеров; изучение специфики проявления и диагностики творческой активности, поскольку этот контекст вносит качественные изменения во все аспекты профессиональной деятельности педагога; реализация моделей, основанных на принципах сетевого взаимодействия, коучинга и распределённого лидерства, что позволяет перейти от констатации проблем к созданию научно обоснованной системы поддержки и развития профессиональной творческой активности педагогов, необходимым условием для успешной модернизации российского образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 140 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
3. Ямбург Е.А. Профессионализм педагога: ответы на вызовы современности. М.: Просвещение, 2023. 255 с.
4. Слостенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 3. С. 14–29.
5. Колесникова Г. Г. Активизация профессионального творчества педагогов дошкольных образовательных организаций: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2018. 198 с.
6. Хачатурова К. Р., Гавриков А. Л., Дидковская В. Г. Профессиональная творческая активность пе-

- дагогов как полидисциплинарная проблема // Человек и образование. 2023. № 3 (76). С. 67–75.
7. Варлакова Ю. Р. Развитие креативности будущих бакалавров педагогического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2013. 23 с.
 8. Кормилицына К. А. Профессиональное творчество учителя как фактор результативности педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2002. 233 с.
 9. Суслова Т.И. Полидисциплинарность в гуманитарных науках // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 6–1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=1358> (дата обращения: 16.01.2026).
 10. Тузова Н. Н. Развитие творческого потенциала педагогов общеобразовательной организации // Молодой учёный. 2017. № 25 (159). С. 316–319.
 11. Митина Л.М. Полидисциплинарный подход к педагогическому труду: от нестабильности к определённости и развитию // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. 2021. № 1. С. 3–7.
 12. Саватеев Г. О. Развитие творческой активности будущего педагога в образовательном процессе вуза // Глобус: психология и педагогика. 2020. № 3 (38). С. 15–18.
 13. Вершловский С. Г. Образование взрослых: теоретические и методические проблемы // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2012. № 1. С. 23–30.
 14. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
 15. Александрова Н. В., Хачатурова К. Р. Критерии и показатели профессиональной творческой активности педагогов // Человек и образование. 2023. № 4 (77). С. 95–102.

REFERENCES

1. Kankalik, V.A. and Nikandrov, N.D. (1990). *Pedagogical creativity*. Moscow; *Pedagogika Publ.* (In Russ.)
2. Markova, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. Moscow: Znanie International Humanitarian Foundation. (In Russ.)
3. Yamburg, E.A. (2023). Teacher's professionalism: responses to modern challenges. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
4. Slastenin, V.A. (2005). Teacher professionalism as a phenomenon of pedagogical culture. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 14–29. (In Russ.)
5. Kolesnikova, G.G. (2018). *Activation of professional creativity of teachers of preschool educational organizations*. Ph.D thesis. Kemerovo. (In Russ.)
6. Khachaturova, K. R., Gavrikov, A. L. and Didkovskaya, V. G. (2023). Professional creative activity of teachers as a multidisciplinary problem. *Man and Education*, no. 3 (76), pp. 67–75. (In Russ.)
7. Varlakova, Yu.V. (2013) Developing the creativity of future bachelor's degree students in pedagogical education. Abstract of Ph.D. thesis, Surgut State University. (In Russ.)
8. Kormilitsyna, K. A. (2002). *Professional creativity of a teacher as a factor of effectiveness of pedagogical activity*. Ph.D thesis. St. Petersburg. (In Russ.)
9. Suslova, T.I. (2009). Multidisciplinary approach in the humanities. *Modern Problems of Science and Education*. no. 6-1. Available at: URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=1358> (Accessed: 10 October 2020). (In Russ.)
10. Tuzova, N. N. (2017). Development of the creative potential of teachers of a general education organization. *Young Scientist*, no. 25 (159), pp. 316–319. (In Russ.)
11. Mitina, L.M. (2021). A multidisciplinary approach to pedagogical work: from instability to certainty and development. *New Psychology of Professional Work of a Teacher: from Unstable Reality to Sustainable Development*, no. 1, pp. 3–7. (In Russ.)
12. Savateev, G. O. (2020). Development of creative activity of a future teacher in the educational process of a university. *Globus: Psychology and Pedagogy*, no. 3 (38), pp. 15–18. (In Russ.)
13. Vershlovskiy, S. G. (2012). Adult education: theoretical and methodological problems. *Lifelong Learning: Continuing Education in the Interests of Sustainable Development*, no. 1, pp. 23–30. (In Russ.)
14. Zagvyazinskiy, V.I. (1987). *Pedagogical creativity of a teacher*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
15. Alexandrova, N. V. and Khachaturova, K. R. (2023). Criteria and indicators of professional creative activity of teachers. *Man and Education*, no. 4 (77), pp. 95–102. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Хачатурова Карине Робертовна – кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД ГБОУ школа № 129 Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург; доцент кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет, Москва

Александрова Наталья Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры начального, дошкольного образования и социального управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Аверкин Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, Новгородский молодёжный центр, Великий Новгород

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Karine R. Khachaturova – Candidate of pedagogical sciences, Physics teacher, Head of the Department of Secondary Education, School № 129, St. Petersburg; Associate prof. of the Department of Psychology and Pedagogy of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow

Natalya V. Aleksandrova – Candidate of psychological sciences, Associate prof. of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav the Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Vladimir N. Averkin – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Novgorod Youth Center, 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 378:004

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-121-130

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ: КОНТЕКСТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ, ШКОЛЫ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА

Мухлаева Т. В.^{1✉}, Королева Е. Г.²

^{1,2} Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация

^{1✉} tatianavm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8071-1616>

² lengenkora@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1413-3392>

Статья поступила в редакцию 14.05.2026
Одобрена после рецензирования 28.05.2026
Принята к публикации 05.06.2026

Аннотация. Педагогическая практика играет важную роль в подготовке будущих учителей. В статье осуществлён анализ моделей педагогической практики; рассмотрены теоретические вопросы и существующие образцы моделей. Исследуется роль эффективного взаимодействия педагогов школ, студентов и преподавателей педагогического университета в создании целостной структурированной модели педагогической практики. Анализируются особенности сотрудничества участников процесса педагогической практики, способствующие росту профессионализма будущих учителей, как неотъемлемая составляющая модели. Показано, что в существующих моделях педагогической практики недостаточно представлены характеристики взаимодействия участвующих сторон. Приведён анализ аспектов зарубежных моделей педагогической практики, демонстрирующих образцы взаимодействия студентов, университетов и школ. В исследовании доказывается, что реализация системного подхода в построении эффективных моделей педагогической практики должна опираться на специально выстроенную координацию взаимодействия всех её субъектов.

Ключевые слова: педагогическая практика, модели педагогической практики, участники педагогической практики, взаимодействие.

Для цитирования: Мухлаева Т.В., Королева Е. Г. Современные модели педагогической практики: контекст взаимодействия студентов, школы и преподавателей университета // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.121–130. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-121-130>

Original article

MODERN MODELS OF PEDAGOGICAL PRACTICE: CONTEXT OF STUDENTS, SCHOOL AND UNIVERSITY TEACHERS INTERACTION

T. Mukhlaeva^{1✉}, E. Koroleva²

^{1,2} Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

^{1✉} tatianavm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8071-1616>

² lengenkora@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1413-3392>

The article was submitted on 14.05.2026

Approved after review on 28.05.2026

Accepted for publication on 05.06.2026

Abstract. Pedagogical practice plays a vital role in the preparation of future teachers. This article analyzes models of pedagogical practice, examining theoretical issues and existing examples. It explores the role of effective interaction between school teachers, university instructors, and students of pedagogical universities in creating a holistic, structured model of pedagogical practice. The article describes the specific features of collaboration between participants in the pedagogical practice process within these models, which contributes to the growth of the professionalism of future teachers. It is shown that existing models of pedagogical practice underrepresent the characteristics of interaction between the participants. Aspects of international pedagogical practice models are analyzed, demonstrating examples of interaction between students, universities, and schools. The study demonstrates that the implementation of a system approach to building effective models of pedagogical practice should be based on specifically structured coordination of interactions among all its participants.

Keywords: teaching practice, teaching practice models, teaching practice participants, interaction.

For citation: Mukhlaeva, T.V., Koroleva, E. G. (2026). Modern models of pedagogical practice: context of students, school, and university teachers interaction. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 121–130 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-121-130>

Введение

Исследования опыта подготовки будущих педагогов свидетельствуют о некоторых негативных тенденциях в системе их включения в образовательный процесс школы и дальнейшего их закрепления в образовательной организации как молодых специалистов; одним из последствий названных тенденций является их уход из школы в течение первых лет работы [1; 2].

Отметим, что современная педагогическая практика связана с рядом ключевых противоречий в сферах соотношения теории и практики, партнёрства, стандартизации и индивидуализации:

- разрыв между академическими знаниями студентов, полученными в университете, и требованиями школы;
- формальный характер педагогической практики, её оторванность от школьной реальности;
- единые требования к результатам прохождения студентами педагогической практики по сравнению с уникальными траекториями профессионального становления специалиста;
- отсутствие актуального заказа со стороны школы на приоритетное развитие у

будущих учителей необходимых компетенций и определённых профессионально-личностных качеств;

- отсутствие конструктивного взаимодействия между персоналом школы, преподавателями вуза и студентами (в частности, нарушение принципа равноправия во взаимоотношениях вуза и школы в сторону доминирования вуза).

Известно, что успешность вхождения молодого педагога в профессию не определяется лишь такими факторами, как теоретическая вузовская подготовка или условия будущей работы, предоставляемые школой. Она во многом зависит от гармоничного сочетания целого ряда факторов, в числе которых успешность первоначального профессионального становления будущих педагогов в период их педагогической практики в университете, эффективная стратегия диалога между обеспечивающими её субъектами, развитие механизмов школьно-университетского партнёрства, организующими процесс прохождения практики. Без сомнения, предпосылкой успешности такого диалога выступают координация и успешность

взаимодействия университета, школы и самого студента.

Резонно, что эффективность взаимодействия между субъектами педагогической практики должна являться важным критерием успешности стратегии проектирования и реализации модели педагогической практики студентов педагогического университета, однако до настоящего времени этому вопросу не было уделено достаточно внимания. Отметим, что в исследованиях, посвящённых существующим моделям педагогической практики, отмечается, что многие её составляющие нуждаются в пересмотре и обновлении; прежде всего называются действующие программы, формы проведения практики, особенности самостоятельной работы студентов и др. [3; 4].

Актуальность исследования связана с необходимостью анализа и пересмотра моделей педагогической практики, включая аспект взаимодействия педагогического университета и школы в этом процессе.

Методы исследования

В научной работе применялись такие теоретические методы исследования, как тематический контент-анализ текстовых массивов для содержательной интерпретации результатов по описанию моделей педагогической практики; аналитическое обобщение исследований российских и зарубежных авторов, посвящённых моделям педагогической практики и актуальным вопросам взаимодействия её участников.

Подходы к определению педагогической практики

Российская педагогическая энциклопедия определяет педагогическую практику как форму профессионального обучения в высших и средних педагогических учебных заведениях; отмечается, что она является ведущим звеном практической подготовки будущих учителей. Принципиально важным является то, что её проведение связано с условиями, которые в значительной степени передают особенности деятельности педагога-профессионала. В этот

период интенсивно осуществляется развитие будущих педагогов как профессиональное, так и личностное. Педагогическая практика обеспечивает включение студентов в решение профессиональных задач; в ходе этого процесса они приобретают необходимые для профессии педагога компетенции. Педагогическая практика организуется таким образом, чтобы студенты в ходе своей деятельности были максимально приближены к профессиональной деятельности учителя как по содержанию, так и структуре.¹

В ходе педагогической практики закладываются основы профессионализации будущих учителей, понимаемой прежде всего как непрерывный процесс развития человека в социально-профессиональном взаимодействии; закладываются личностные основы профессиональных действий учителя – образцы индивидуальной интерпретации, ориентированные на постоянно возникающие педагогические задачи [5].

Утверждается, что практический опыт и навыки, полученные в ходе обучения на местах, являются важнейшими элементами подготовки учителей. Педагогическая практика предоставляет студентам-преподавателям возможность узнать больше о реалиях этой профессии. Чтобы решить эту проблему, им необходимо не только изменить свои иногда нереалистичные представления, но и развить навыки, необходимые для решения любых возникающих трудностей. После прохождения педагогической практики студенты демонстрируют способность адаптироваться к реальности в своём понимании роли учителя; в результате этот процесс облегчает переход от довузовской подготовки к реальному преподаванию, тем самым значительно уменьшая дискомфорт учителей, только начинающих свою педагогическую деятельность [6; 7; 8].

¹ Российская педагогическая энциклопедия. URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/articles/287/praktika-pedagogicheskaya.htm>.

Модели организации педагогической практики

В педагогической литературе рассматриваются различные модели организации педагогической практики в России в процессе подготовки будущих педагогов [9–16]. В характеристике модели педагогической практики мы сосредоточимся в значительной мере на взаимодействии участвующих в ней сторон. К рассматриваемым в исследованиях проблемам взаимодействия партнёров прежде всего относятся:

- укрепление внутренней мотивации участников сообщества;
- согласование смыслов взаимодействия;
- формирование поддерживающей атмосферы, отношений сотрудничества, развитие профессиональной педагогической культуры, которая возникает в группе взаимодействия с общей практической целью;
- поддержание общения и обмена, организация дискуссий, способствующих совместному решению профессиональных задач;
- формирование общих профессиональных ресурсов в ходе интенсивного взаимодействия благодаря разделению и решению проблем, совместной критической оценке.

Значительное внимание в исследованиях уделяется развитию взаимодействия партнёров на региональном уровне (Н.О. Яковлева, С.В. Тарасов, Е.Б. Спасская, Ю.С. Репринцева и др.).

Рассмотрим ряд моделей, предлагаемых в отечественных исследованиях в данном аспекте.

Структурно-функциональные модели (С.В. Тарасов, Е.Б. Спасская, Ю.Л. Проект (РГПУ); Е.Н. Землянская, М.А. Безбородова (МПГУ); И.В. Барматина, А.А. Варакута, Е.Б. Марущак (НГПУ).

Как отмечают Е.Н. Землянская и М.А. Безбородова, структурирование и систематизация практической подготовки, научное обоснование её наполнения и научно обоснованное согласование с теоретическим освоением образователь-

ной программы являются необходимыми условиями организации практико-ориентированного профессионального образования [10]. В подходах к такому типу моделирования наблюдаются некоторые различия. Сами авторы делают акцент на внутренних элементах структуры модели, которая предусматривает «постепенное наращивание уровня профессиональных компетенций обучающимся и представлена последовательными этапами: учебно-ознакомительным, квазипрофессиональным, учебно-профессиональным, профессиональным (стажировочным), а также реализуется в системе оценочных процедур, которые в совокупности гарантируют практико-ориентированную направленность образования» [10, с. 124]. Этапы осуществляются на основе интеграции учебной, научно-поисковой и производственной деятельности, что способствует формированию у студента поисковой активности и рефлексивного отношения к своей деятельности.

Другие авторы – С.В. Тарасов, А.О. Кравцов, И.В. Барматина, А.А. Варакута, Е.Б. Марущак [9; 11] акцентируют внимание на внешних агентах модели, обеспечивающих участие вуза в развитии региональной системы образования, направленных на создание новых механизмов взаимодействия педагогических вузов и региональной системы образования; они в результате обеспечивают синергетический эффект использования всех образовательных ресурсов региона. Концептуальным основанием такой модели является многофункциональное и многоуровневое участие вуза в развитии региональной системы образования [9].

Примером модели, ориентированной на участие внешних представителей региональной системы образования, может служить модель, представленная Н.О. Яковлевой с соавторами [12]. Авторы предлагают комплексную модель взаимодействия педагогического вуза и региональной системы образования, разработанную на базе института развития образования Краснодарского края.

Представители региональной системы образования привлекаются к реализации программ подготовки в педагогическом вузе в качестве преподавателей, руководителей практики, проектной деятельности, курсовых и выпускных квалификационных работ, членов ГЭК и т.д. Важный акцент в этой модели делается на комплексное использование всего потенциала системы образования региона. Это означает, что в процессе взаимодействия вузу необходимо обеспечить «выход» не только на образовательные организации, но и на муниципальный управленческий аппарат, а также региональную инновационную инфраструктуру и учреждения, осуществляющие методическую поддержку образовательной системы и координацию её работы.

В качестве эффектов реализации моделей подобного типа авторы называют:

- создание инновационной инфраструктуры на всех уровнях;
- повышение компетентности педагогических кадров в области инновационной деятельности;
- создание эффективной системы поддержки молодых специалистов;
- создание эффективных механизмов обновления кадрового состава, обеспечение образовательных организаций педагогическими кадрами, в том числе молодыми специалистами;
- создание и распространение информационных ресурсов.

Одним из важнейших аспектов педагогической практики является взаимодействие её непосредственных участников. Произведённый анализ показывает, что в описании моделей педагогической практики этому взаимодействию уделяется недостаточное внимание. В качестве исключения отметим статью А. А. Марголиса [13], в которой представлен алгоритм взаимодействия университета, школы и студента при организации практической подготовки, построенной на принципах школьно-университетского партнёрства. Наряду с определением критериев отбора школы как партнёра, автором рассмотрена коор-

динация взаимодействия её учителей со студентами, к чему, в частности, относится совместная оценка сформированности их профессиональных компетенций, научная рефлексия профессиональных действий.

Автор обосновывает необходимость пересмотра организации школьно-университетского партнёрства, видит его как отход от традиционной системы, в которой социальный статус школы воспринимается как более низкий.

Также немаловажным является тот факт, что разработанная школой-партнёром программа практики далее утверждается на учёном совете университета, что безусловно соответствует принципу равноправия в системе формирования профессиональных компетенций студента.

Не меньший интерес представляет так называемая *рефлексивная модель педагогической практики* [14]. Её отличительной характеристикой является перенос центра внимания на активность главного субъекта педагогической практики, а именно – студента вуза. Основным компонентом модели подобного типа является рефлексия. На её основе целесообразна опора на педагогический постулат о том, что «практическая деятельность рождает опыт, а опыт рождает знание». Авторы делают акцент на аналитической деятельности студентов в ходе педагогической практики, переосмыслении собственного опыта, определении своих слабых и сильных сторон. Нет сомнения, что рефлексия может определяться как ведущий ориентир для развития профессионализма студента в ходе педагогической практики. По мнению авторов её цель состоит в компенсации необходимых знаний и повышения уровня компетенций. Авторы предлагают алгоритм методологии рефлексии в рамках предлагаемой модели: самоанализ/самооценка «коллегами»-практикантами – анализ/оценка школьного наставника – анализ/оценка преподавателя-консультанта.

Полисубъектная модель. Данная модель апробирована в Волгоградской области в ходе разработки межведомственной региональной программы «Педагогические ка-

дры для региона» на 2025–2029 гг. Авторы [17] акцентирует внимание на полисубъектности педагогической практики как её главной характеристике: в процессе педагогической практики задействовано значительное количество субъектов системы «вуз-школа» как на персональном, так и на институциональном уровне: студенты, преподаватели, школьники, учителя, руководители образовательных организаций, органы управления образованием. С целью повышения эффективности взаимодействия субъектов практики разработаны механизмы взаимодействия университета с образовательными организациями региона: ориентация педагогической практики на решение проблемы кадрового дефицита; адресная подготовка молодых специалистов с учётом профиля образовательной организации [15].

Вынуждены отметить, что приведённые в научной литературе модели не привносят, с нашей точки зрения, целостности в понимание взаимодействия сторон в ходе педагогической практики; в них не выделены подходы, характерные черты, критерии эффективности взаимодействия учителей школ, преподавателей вузов и студентов в ходе педагогической практики последних.

Зарубежные модели организации педагогической практики с акцентом на взаимодействие её участников.

С нашей точки зрения, при анализе зарубежных материалов в данной области особого внимания заслуживают модели педагогической практики Великобритании; в системе подготовки учителей в этой стране педагогической практике придаётся особое значение. Так, осуществляется раннее вхождение студентов в школьную среду; ответственность за подготовку будущего учителя несёт школа в большей мере, чем в большинстве других стран [18]. Педагогическая практика у студентов в Великобритании начинается в школе в большинстве случаев с первого года обучения, а опытные учителя работают наставниками. В этом процессе также немало важна роль университета.

Приведём пример модели педагогической практики Университета Саутгемптона в Великобритании. Программа структурирована по этапам, каждый из которых имеет специфические задачи [19].

Этап 1: Обучение преподаванию – знакомство с принципами, формирование установок, развитие привычек к обучению через исследование, рефлексия и сотрудничество.

Этап 2: Начало работы учителем – построение отношений с детьми и наставниками, наблюдение и анализ практики экспертов.

Этап 3: Практика работы учителем – развитие практики через планирование и преподавание серий уроков, движение от фокуса на преподавании к фокусу на обучении.

Этап 4: Развитие как учителя – демонстрация того, что ученик находится в центре учебного плана, принятие большей ответственности за планирование и преподавание.

Выделим основные преимущества и ограничения рассматриваемой модели организации педагогической практики.

В качестве преимуществ отметим:

1. Аутентичный контекст – студенты погружены в реальную школьную жизнь с её ритмами, проблемами и возможностями.
2. Развитие профессиональной идентичности – раннее принятие роли учителя способствует формированию профессионального самосознания.
3. Практическая направленность – обучение ремеслу работы в классе происходит «на работе».
4. Гибкость – возможность адаптации программы под индивидуальные обстоятельства и карьерные траектории.

В качестве ограничений данной модели отметим следующее:

1. Вариативность качества работы педагогов-наставников – уровень подготовки сильно зависит от конкретного наставника и школьного контекста.
2. Риск воспроизводства существующих практик – без сильной теоретической базы студенты могут некритически перенимать существующие, не всегда лучшие практики.

3. Нагрузка на наставников – требуются значительные временные и эмоциональные затраты со стороны школьных учителей.

4. Разрыв между теорией и практикой – при слабой связи с университетом теоретическая подготовка может восприниматься как оторванная от реальности.

Чрезвычайно интересной представляется модель педагогической практики в Финляндии, где студенты-педагоги проходят практику в педагогических училищах или лицеях, которые являются частью университетов или аффилированных школ [20]. Например, при Хельсинском университете имеются два таких образовательных учреждения: Хельсинский педагогический лицей и педагогическое училище Виикки. Оба образовательных учреждения обладают высокой степенью автономии. Они участвуют в развитии педагогического образования и сотрудничают с университетскими кафедрами, а также национальными и зарубежными образовательными учреждениями. Опытные учителя, работающие в этих училищах, назначаются наставниками и имеют дополнительную квалификацию в области консультирования [21].

Практика в школе состоит из ориентационной практики (ознакомление с методами обучения и учащимися; преподавание в парах или самостоятельно) как части предметных исследований в области образования и углублённой практики (студенты разрабатывают планы уроков и преподают различные предметы, используют базовые формы обучения, оценивают обучение и усвоение знаний, а также размышляют о своей преподавательской деятельности). Отмечается, что студенты-педагоги могут преподавать самостоятельно и/или совместно с другими студентами-педагогами, и что количество практических занятий варьируется в зависимости от

характера предметов, методов обучения, необходимой практики и ресурсов школы. Студенты-педагоги могут проходить практику в школах, а также в местных учреждениях дошкольного образования в течение значительной части периода обучения в университете.

Заключение

В настоящее время педагогической практике уделяется пристальное внимание, принимаются усилия по совершенствованию моделей её организации. Представлены различные модели педагогической практики, включая полисубъектную, структурно-функциональную и ряд других, включающих рассмотрение сотрудничества между органами управления образованием, университетами и школами. Однако в разработке моделей организации педагогической практики в настоящее время недостаточное внимание уделено контексту взаимодействия её непосредственных участников. В то же время несомненно одним из ведущих условий эффективности модели педагогической практики является сотрудничество участвующих в ней сторон, прежде всего студентов, учителей школы и преподавателей университета.

Требуется системная разработка механизмов взаимодействия субъектов педагогической практики, основанная как на выявлении соответствующих методологических основ, так и на исследованиях практического характера, базирующихся в том числе на анализе мнений различных заинтересованных сторон в сфере образования. Целесообразна выработка нового исследовательского подхода, который будет эффективен для качественных исследований в этой области педагогического образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Батенева Е.В. Формирование готовности к осуществлению рефлексии в профессиональной деятельности у будущих педагогов. Автореферат ...канд. пед. н. Челябинск, 2025. 23 с.
2. Матюшкина М.Д. Выпускник петербургской школы: от поколения Y к поколению Z (20 лет исследования). Монография. СПб.: СПбАППО, 1921. 198 с.
3. Безбородова М. А. Проектирование модели практической подготовки студентов-педагогов в ус-

- ловиях школьно-университетского партнёрства // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN422.pdf>. (дата обращения: 12.05.2026).
4. Мамонтова Т.С., Кашлач И.Ф., Чепурненко Е.В. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя // Научный диалог. 2016. № 4 (52). С. 370–383.
 5. Королева Е.Г., Мухлаева Т.В. Профессионализация и управление качеством в формировании ценностных ориентаций педагогов: мосты между двумя подходами // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 74–80. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.009.
 6. Nghia T. L. H., Tai H. N. Preservice teachers' identity development during the teaching internship // Australian Journal of Teacher Education. 2017. Vol. 42. pp. 1–15.
 7. Matoti S. N., Odora R. J. Student teachers' perceptions of their experiences of teaching practice // South African journal of higher education. 2016. Vol. 27. pp. 126–143.
 8. Zhan Dan and Xu Liu. Experiences of Teaching Practice in Three Countries // International education studies. 2021. Vol. 14. № 8. DOI:10.5539/ies.v14n8p1.
 9. Тарасов С. В., Кравцов А. О. Педагогические вузы и региональные органы управления образованием: к разработке эффективной модели взаимодействия // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 1. С. 5–20. DOI: 10.15826/umpra.2024.01.001.
 10. Землянская Е. Н., Безбородова М. А. Моделирование практической подготовки студентов-педагогов в условиях школьно-университетского партнёрства // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 1. С. 123–128. DOI: 10.30853/ped210018.
 11. Барматина И. В., Варакута А. А., Марущак Е. Б. Модель взаимодействия педагогического вуза с базовыми школами в условиях вовлечения высшей школы в непрерывное развитие педагогических работников // Философия образования. 2021. Т. 21. № 4. С. 212–227. DOI: 10.15372/PNE20210410.
 12. Яковлева Н.О., Бухтияр Е.С., Шлык М.Ф. Модель взаимодействия современного педагогического вуза с региональной системой образования // Педагогическая перспектива. 2023. № 3(11). С. 29–38. DOI: 10.55523/27822559_2023_3(11)_29.
 13. Марголис А.А. (2015). Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры. Психологическая наука и образование. 2015. № 20(5). С. 45–64. DOI: 10.17759/pse.2015200505.
 14. Течиева В. З. Педагогическая практика студентов – будущих бакалавров в условиях модернизации образования: новая модель // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-1. С. 317–320.
 15. Жадаев Ю. А., Бурякова Т. С. Модель взаимодействия субъектов системы «вуз-школа» в процессе педагогической практики студентов // Педагогическое образование в России. 2024. № 5. С. 318–327.
 16. Николаева М.Н. Школьно-университетское партнёрство в подготовке педагогов начальной школы при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню магистратуры // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2018. № 2(125) С. 26–29.
 17. Жадаев Ю. А., Бурякова Т. С. Организационно-управленческие условия взаимодействия субъектов региональной системы образования в процессе сетевой практической подготовки будущих педагогов // Известия ВГСПУ. 2023. № 10 (183). С. 24–31.
 18. Zeichner K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education // Journal of teacher education. 2010. № 61(1-2). pp. 89–99.
 19. University of Southampton. Programme Specification. Primary University Led/School Direct (2020-21). URL: <https://www.southampton.ac.uk/~assets/doc/specs/2021-pgce-primary-4765-ft.pdf> (дата обращения: 12.05.2026).
 20. Koski J., Metsäpelto R. L., Mankki V. et al. (2025). Finnish teacher educators as a focus of empirical teacher education research: a scoping review. // Scandinavian journal of educational research. Vol. 4. pp. 1–15. DOI: 10.1080/00313831.2025.2591241.
 21. Lavonen J., Vesalainen M. et al. Teachers' professional learning in Finland // Innovation in teacher professional learning in Europe, 2023. P. 77–89. DOI: 10.4324/9781003322610-7.

REFERENCES

1. Bateneva, E.V. (2025) *Formation of readiness for reflection in professional activity among future teachers*. Abstract of Ph.D thesis, Chelyabinsk. (In Russ.)
2. Matkina, M.D. (2021) *Graduate of the St. Petersburg school: from performance to performance (20 years of*

- observations). Monograph. St. Petersburg: SPbAPPO. (In Russ.)
3. Bezborodova, M. A. (2022) Designing a model of practical training of students-teachers in the context of school-university partnership. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 10, no. 4. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN422.pdf> (Accessed: 12 May 2026). (In Russ.)
 4. Mamontova, T.S., Kashlach, I.F. and Chepurnenko, E.V. (2016) The role of pedagogical practice in the professional development of a future teacher. *Scientific Dialogue*, no. 4 (52). pp. 370–383. (In Russ.)
 5. Koroleva, E.G. and Mukhlaeva, T.V. (2023) Professionalization and quality management in the formation of teachers' value orientations: bridges between two approaches. *Psychological and Pedagogical Search*, no. 4 (68), pp. 74–80. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.009. (In Russ.)
 6. Nhgia, T. L. H. and Tai, H. N. (2017) Preservation of teachers' identity during pedagogical internship. *Australian Journal of Pedagogical Education*, vol. 42, pp. 1–15.
 7. Matoti, S. N. and Ronald James Odora, R. J. (2016). Students' perception of their teaching practice experience. *South African Journal of Higher Education*, vol. 27, pp. 126–143.
 8. Zhang, D. and Xu, L. (2021) The experience of teaching practice in three countries. *International Studies in Education*, vol. 14, no. 8. DOI:10.5539/ies.v14n8p1.
 9. Tarasov, S. V. and Kravtsov, A. O. (2024) Pedagogical universities and regional educational authorities: towards the development of an effective model of interaction. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 28, no. 1, pp. 5–20. DOI: 10.15826/umpa.2024.01.001. (In Russ.)
 10. Zemlyanskaya, E. N. and Bezborodova, M. A. (2021) Modeling of practical training of student teachers in the context of school-university partnership. *Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, vol. 6, no. 1, pp. 123–128. DOI: 10.30853/ped210018. (In Russ.)
 11. Barmatina, I. V., Varakuta, A. A. and Marushchak, E. B. (2021) A model of interaction between a pedagogical university and basic schools in the context of involving higher education in the continuous development of teaching staff. *Philosophy of Education*, vol. 21, no. 4, pp. 212–227. DOI: 10.15372/PHE20210410. (In Russ.)
 12. Yakovleva, N.O., Bukhtiyar, E.S. and Shlyk, M.F. (2023) A model of interaction between a modern pedagogical university and a regional education system. *Pedagogical Perspective*, no. 3(11), pp. 29–38. DOI: 10.55523/27822559_2023_3(11)_29. (In Russ.)
 13. Margolis, A.A. (2015) Models of teacher training in the framework of applied bachelor's and pedagogical master's degree programs. *Psychological Science and Education*, no. 20(5), pp. 45–64. DOI: 10.17759/pse.2015200505. (In Russ.)
 14. Tchieva, V. Z. (2023) Pedagogical practice of students – future bachelors in the context of modernization of education: a new model. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 79-1, pp. 317–320. (In Russ.)
 15. Zhadaev, Yu. A. and Buryakova, T. S. (2024) The model of interaction of subjects of the "university-school" system in the process of pedagogical practice of students. *Pedagogical Education in Russia*, no. 5, pp. 318–327. (In Russ.)
 16. Nikolaeva, M.N. (2018) School-university partnership in the training of primary school teachers in the implementation of the basic professional educational program at the master's degree level. *News of Volgograd State Pedagogical University*, no. 2(125), pp. 26–29. (In Russ.)
 17. Zhadaev, Yu. A. and Buryakova, T. S. (2023) Organizational and managerial conditions of interaction of subjects of the regional education system in the process of network practical training of future teachers. *Izvestiya VSSPU*, no. 10 (183), pp. 24–31. (In Russ.)
 18. Zeichner, K. (2010) Rethinking the links between campus courses and practical experience in teacher education based on colleges and universities. *Journal of Teacher Education*, no. 61(1-2), pp. 89–99.
 19. University of Southampton. Programme Specification. Primary University Led/School Direct (2020-21) Available at: <https://www.southampton.ac.uk/~assets/doc/specs/2021-pgce-primary-4765-ft.pdf> (Accessed: 12 May 2026).
 20. Koski, J., Metsapelto, R. L., Mankki, V. et al. (2025) Finnish teacher educators as an object of empirical research in the field of teacher education: an overview. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 4, pp. 1–15. DOI: 10.1080/00313831.2025.2591241.
 21. Lavonen, J., Vesalainen, M. et al. (2023) Teachers' professional learning in Finland. *Innovation in Teacher Professional Learning in Europe*, pp. 77–89. DOI: 10.4324/9781003322610-7

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Мухлаева Татьяна Всеволодовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Государственного университета просвещения, Москва

Королева Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Государственного университета просвещения, Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Tatiana V. Mukhlaeva – Candidate of pedagogical sciences, Senior researcher of the Federal State University of Education, Moscow

Elena G. Koroleva – Candidate of pedagogical sciences, Senior researcher of the 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 378:004

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-131-148

ПОТЕНЦИАЛ САМОИЗМЕНЕНИЙ И СТИЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ У МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ И ИХ НАСТАВНИКОВ

Серафимович И. В.¹✉, Голуб А. Б.²

^{1,2} Институт развития образования, Ярославль, Российская Федерация

¹ Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Российская Федерация

¹✉ iserafimovich@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>

² any-alferova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7708-2871>

Статья поступила в редакцию 23.01.2026

Одобрена после рецензирования 15.02.2026

Принята к публикации 28.04.2026

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, посвящённого изучению личностных ресурсов молодых педагогов и наставников в контексте развития института наставничества в современном российском образовании. Авторы подходят к проблематике исследования с точки зрения системогенетического подхода, рассматривая личностные ресурсы как профессионально важные качества, необходимые для эффективной педагогической деятельности. Основной целью исследования является выявление особенностей личностных ресурсов и их взаимосвязи со стилем педагогической деятельности у молодых педагогов и педагогов-наставников. Установлено, что молодые педагоги имеют меньшую потребность в самоизменениях и пониженную способность к осознанным самоизменениям по сравнению с наставниками. Показано, что с увеличением стажа педагогической деятельности у молодых педагогов усиливается потенциал самоизменений, а в выборке наставников такой закономерности не выявлено. Подчёркнута значимость показателя возможности самоизменений как характеристики гибкости мышления, важной для формирования мотивирующих стилей преподавания. Сделан вывод о необходимости создания условий для реализации наставничества, способствующего развитию личностных ресурсов как наставляемых, так и наставников.

Ключевые слова: личностные ресурсы, педагоги, потенциал самоизменений, стиль взаимодействия с учащимися, наставничество, наставническая деятельность, молодые педагоги, системогенетический подход.

Благодарности. Авторы благодарят научных консультантов – профессора В.Д. Шадрикова, профессора М.М. Кашапова, рецензентов.

Для цитирования: Серафимович И. В., Голуб А. Б. Потенциал самоизменений и стиль взаимодействия с обучающимися у молодых педагогов и их наставников // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.131–148. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-131-148>

Original article

POTENTIAL FOR SELF-CHANGE AND STYLE OF INTERACTION WITH STUDENTS OF YOUNG TEACHERS AND THEIR MENTORS EDUCATION SYSTEM*I. Serafimovich*^{1✉}, *A. Golub*²^{1,2} *Institute of Education Development of Yaroslavl Region, Yaroslavl, Russian Federation*¹ *P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation*^{1✉} *iserafimovich@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>*² *any-alferova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7708-2871>**The article was submitted on 23.01.2026**Approved after review on 15.02.2026**Accepted for publication on 28.04.2026*

Abstract. The article presents the results of a research devoted to the study of the personal resources of young teachers and mentors in the context of the institute of mentoring in modern Russian education. The authors approach the problem of the research from the point of view of a systemogenetic approach, considering personal resources as professionally important qualities necessary for effective pedagogical activity. The main goal is to identify the characteristics of personal resources and their relationship with the style of pedagogical activity among young teachers and mentors. It has been found that young teachers have a lower need for self-change and a reduced ability to consciously change themselves compared to mentors. At the same time, it is shown that with an increase in the length of teaching experience, young teachers have a strengthened potential for self-change, while no such pattern has been identified in the sample of mentors. The significance of the indicator of the possibility of self-change as a characteristic of the flexibility of thinking, important for the formation of motivating teaching styles, is emphasized. It is concluded that it is necessary to create conditions for the implementation of mentoring, contributing to the development of personal resources of both mentees and mentors.

Keywords: personal resources, teachers, potential for self-change, style of interaction with students, mentoring, mentoring activities, young teachers, systemogenetic approach.

Acknowledgements. The authors would like to pay special thankfulness to the scientific advisors – Professor V.D. Shadrikov and Professor M.M. Kashapov, the reviewers.

For citation: Serafimovich, I. V., Golub, A. B. (2026) Potential for self-change and style of interaction with students of young teachers and their mentors. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 131–148 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-131-148>

Введение

Регулярно проявляющийся интерес к институту наставничества на современном этапе развития системы образования обусловлен значимостью для государственной образовательной политики вопросов поддержки как молодых, так и опытных педагогов. Существует необходимость в создании условий для преемственности различного педагогического опыта и взаимообогащения, создания уникальных региональных практик в процессе совмест-

ной деятельности для решения новых задач, связанных с трансформацией образования, для развития потенциала педагогических работников.

В научных публикациях наставничество все чаще стало рассматриваться как ресурс для профессионального развития педагога [1; 2; 3], профессиональной культуры взаимообучения [4], формата передачи опыта во взаимодействии [5], непрерывного профессионального образования участников наставнических взаимоотношений [6; 7; 8; 9].

Создание модели наставничества и выделение её ключевых компонентов приобрело общегосударственное значение, в том числе при формировании единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (ЕФС НМС)¹, которая интерпретирует наставничество как форму обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей лиц, в отношении которых осуществляется наставничество. Принципиально важно, что в 2025 г. была утверждена Концепция развития наставничества в РФ на период до 2030 г., которая закрепила понятие наставничества как социально-педагогической технологии сопровождения личностного и профессионального развития человека, формирования у него традиционных российских духовно-нравственных ценностей, а также расширила применение наставнических практик, в том числе и на сферу трудовых отношений².

По данным Росстата, Ярославская область находится на четвёртом месте в ЦФО по доле молодых учителей (после Владимирской обл., Московской обл. и г. Москва)³, а значит есть потребность в наставничестве. Внешний механизм реа-

лизации института наставничества может обеспечиваться рядом условий: нормативно закреплённым порядком на уровне регионального министерства образования (в виде положения о системе наставничества педагогических работников образовательных организаций); региональными (муниципальными) реестрами наставников; программой наставничества и положением об эффективном контракте на уровне отдельной образовательной организации, позволяющим материально стимулировать педагогов за соответствующие виды деятельности.

Но этого явно недостаточно, поскольку «при кажущейся одномерности наставничества как передачи опыта и знаний, этот процесс является довольно объёмным и трудоёмким...» [2, с. 114] и предполагает особую совместную деятельность, в которой содержанием является не передача готовых решений и контроль их исполнения, а поддержка в осмыслении профессиональной деятельности и создании условий для самостоятельного профессионального роста [1]. Иными словами, бывают ситуации, когда даже обладающие большим стажем и высоким уровнем квалификации педагоги, методисты или управленцы испытывают трудности с успешным распространением своего опыта, эффективной передачей имеющихся знаний, умений и навыков своим коллегам. Это может зависеть как от внешних, так и от внутренних условий.

Для наставника, в соответствии с нормативными документами, важными компетенциями и видами сопроводительной деятельности могут быть следующие: знать и уметь, применять в работе нормативно-правовую основу образовательной деятельности, уметь «вводить в должность»; разрабатывать совместно с наставляемым педагогом персонализированные программы наставничества с учётом уровня его компетентности и уровня мотивации; консультировать и оказывать молодому (начинающему) педагогу индивидуальную помощь, развивать положительные качества наставляемого; периодически

¹ Распоряжение Минпросвещения России от 15.12.2022 № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утверждённую распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/> (дата обращения 18.12.2025)

² Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р «Об утверждении Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 г. и плана мероприятий по её реализации». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202505220052> (дата обращения 18.12.2025)

³ Сведения по форме федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2024/25 учебного года. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/db9c1cdaa94b963299f927390b334c28/> (дата обращения 18.12.2025)

сообщать куратору или руководителю методического объединения о процессе адаптации молодого (начинающего) педагога, результативности его профессиональной деятельности⁴.

К внутренним условиям, обеспечивающим реализацию наставнической деятельности, относят следующие качества наставника:

- намерение обмениваться опытом и приложить волевых усилий для перенаправления негативных мыслей в конструктивные при решении различных проблемных ситуаций [10],

- умение слушать и слышать, учитывать потребности и возрастные особенности друг друга, оказывать поддержку [3].

- обладание позитивным профессиональным опытом, достижениями в профессии, развитии личности и повседневной жизни, готовностью и умением передавать свой опыт и помогать подопечному профессионально расти и развиваться [11].

- креативность, коммуникативность, ответственность, которые должны быть интегрированы с педагогическим тактом и компетентностью [9],

- совокупность компетенций наставника, имеющих полярные свойства одновременно дополнительной нагрузки и мощного ресурса для роста участников наставнического взаимодействия: «метакомпетенции (критическое мышление, умение выстраивать взаимодействие и др.), общие профессиональные компетенции (умение наблюдать, ставить задачу развития, совершать пробу и рефлексировать свой вклад в

действия детей или взрослых и др.), специфические компетенции (чувствительность к противоречиям, дивергентное мышление, эмпатия, умения продуктивно взаимодействовать в позициях «на равных», возвращать развивающую обратную связь, создавать ситуацию самостоятельного открытия)» [1, с. 42].

С позиции системогенетического подхода эти качества наставника, выделенные учёными, имеют общие особенности: влияют на продуктивность реализации деятельности, не возникают спонтанно, не обязательно связаны с возрастом или стажем работы, хотя некоторая зависимость присутствует. Профессионально важные качества развиваются на основе индивидуальных свойств личности в ходе практической деятельности [12], требуют дополнительного обучения и сопровождения, могут подвергаться деформации в силу действия профессионального стресса и выгорания [9], требуют интеграции личностных и когнитивных ресурсов, развития ресурсности профессионального мышления [13].

Поскольку качества наставника развиваются в деятельности, то именно сама наставническая деятельность может способствовать их развитию [5; 14; 15], но выступая не в качестве самоцели, а в контексте вектора «цель-результат». Этот вектор может эксплицироваться в условиях задач профессионального саморазвития или достижения показателей личностных результатов обучающихся, в контексте современных требований, предъявляемых к образовательной системе, включая внедрение обновлённых федеральных государственных стандартов, реализацию новых акцентов в воспитании, инклюзивном образовании и процессе цифровой трансформации школы.

Недостаточная проработанность психолого-педагогических вопросов наставничества послужила основанием обратиться к работам В.Д. Шадрикова и представителей его школы (А.В. Карпов, Ю.П. Поваренков, Н.В. Нижегородцева, В.А. Мазилев, Ю.Н. Слепко) и проанали-

⁴ Письмо Минпросвещения России № АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ N 657 от 21.12.2021 (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях», «Методическими рекомендациями для образовательных организаций по реализации системы (целевой модели) наставничества педагогических работников». URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-n-az-112808-profsoiuzarabotnikov-narodnogo-obrazovaniya/> (дата обращения 18.12.2025)

зировать феномен наставничества сквозь призму системогенетического подхода, подразумевающего опору в понимании психологической системы деятельности через такие функциональные блоки, как: мотивы, цели, программа и информационная основа деятельности, принятие решений, профессионально важные качества. Рассмотрение феномена наставничества как вида совместной деятельности, а именно метадеятельности (деятельности с деятельностью других), даёт возможности для взаимодополнения компонентов психологической системы деятельности каждого субъекта наставнической пары через реализацию наставнической деятельности [15].

Несмотря на значимость и важность методологического и методического рассмотрения ракурса вышеуказанного вопроса, существующая разрозненность практик наставничества, разнообразие подходов к рассмотрению наставничества, трудность отслеживания непосредственных и опосредованных результатов и эффектов от наставничества не позволяют обозначить специфику личностных ресурсов молодых педагогов и их наставников. Мы хотели бы рассмотреть взаимодействие личностных ресурсов, связанных с индивидуальными возможностями изменчивости человека (самоизменений) и стилем педагогической деятельности. В концепции системогенеза деятельности это касается взаимодействия двух функциональных блоков: качеств, представляющих важность для деятельности и варианта программы деятельности, реализуемого через индивидуальный стиль. Диалектическое взаимодействие вышеуказанных функциональных блоков отмечается через важность преобразования себя педагогом как личности для повышения качества образования и эффективности в педагогической деятельности, что подчёркивается многими авторами [16; 17]. Вместе с тем на сегодняшний день существуют только отдельные исследования связи показателей личностной зрелости и личностных ресурсов педагога и стиля взаимодействия учителя с учащи-

мися, от которого, в том числе, зависят мотивация к учебной деятельности, настойчивость в достижении целей и другие принципиально важные для успешной учебной деятельности составляющие [18; 19; 20]. Российские исследователи также показали, что личностно зрелые учителя, характеризующиеся ответственностью, жизнестойкостью, системной рефлексией чаще используют мотивирующие стили взаимодействия с учащимися (поддерживающий автономию и структурирующий), а педагоги со сниженными показателями личностного потенциала склонны к проявлению контроля и хаоса, демонстрируя демотивирующие стили взаимодействия [21].

Таким образом, целью нашего исследования является изучение специфики личностных ресурсов педагогов и их взаимосвязи со стилем педагогической деятельности в зависимости от разных профессиональных статусов-позиций (наставник-наставляемый). В исследовании решались следующие задачи:

1. Выделить сходства и отличия молодых педагогов и наставников в характеристиках потенциала самоизменений.
2. Обозначить общие и специфические особенности молодых педагогов и наставников в выборе стилей взаимодействия с обучающимися.
3. Установить взаимосвязь между характеристиками потенциала самоизменений и стилями взаимодействия с обучающимися.

Материалы и методы

В нашем исследовании были применены следующие методики:

1. Опросник «Потенциал самоизменений» личности (В.Р. Манукян, И.Р. Муртазина, Н.В. Гришина) [22]. Понятие «потенциал» отражает растущее внимание к сфере возможного, имеет процессуальную природу, осмысленную и целенаправленную включенность самого субъекта, которая реализуется через «совокупность возможностей реализации изменений, относящихся к различным уров-

ням психической организации человека» [22, с. 39]. Данный конструкт состоит из четырёх модулей: «потребность в самоизменениях – хочу меняться»; «способность к осозанным самоизменениям – надо меняться»; «вера в возможность самоизменений – верю в наличие возможностей»; «возможность самоизменений – могу меняться». Респондентам предлагается выразить степень согласия по 24 утверждениям (5-балльная шкала ответов). Каждая из шкал методики «Потенциал самоизменений» рассчитывается как сумма баллов по шести вопросам опросника, итоговый потенциал самоизменений – как сумма по всем шкалам. Таким образом, максимально возможный балл по шкале методики может быть равен 30 баллам, максимально возможный итоговый балл потенциала самоизменений – 120.

2. Методика диагностики мотивирующего и демотивирующего стилей учителей – опросник «Ситуации в школе» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев) [21]. Эта методика строится на теории самодетерминации с её гипотезой о трёх базовых психологических потребностях личности: в автономии (ощущении себя субъектом деятельности), в компетентности (собственной эффективности) и в принятии (связи со значимыми другими). Учителю должен создавать условия, способствующие поддержанию этих потребностей учеников. Исследования показывают, что педагогический стиль поддержки автономии способствует развитию внутренней мотивации, глубокому усвоению материала и улучшению психического здоровья школьников. Структурирующий стиль стимулирует вовлеченность детей на занятиях, улучшает способность самостоятельно регулировать своё поведение и снижает вероятность депрессивных состояний благодаря удовлетворению потребности в компетентности. В то время как демотивирующие педагогические стили – контролирующий и хаотично-попустительский – усиливают у обучающихся гнев, тревогу, амотивацию и внешнюю мотивацию, сомнения в собственной ценности и другие

негативные тенденции. Авторами также доказано, что учителя, предпочитающие продуктивные стили, отличаются высокой педагогической самоэффективностью и жизнестойкостью.

В рамках диагностики респондентам предлагается использовать 7-балльную шкалу для описания наиболее приемлемого для учителя способа разрешения учебных ситуаций. При обработке результатов для каждой из (суб)шкал вычисляется среднее значение по входящим в неё пунктам. Обработка результатов опросника «Ситуации в школе» строится на выделении следующих шкал и субшкал:

1. Поддержка автономии:
 - 1.1. Вовлечённый стиль,
 - 1.2. Подстраивающийся стиль.
2. Структурирующий стиль:
 - 2.1. Направляющий стиль,
 - 2.2. Объясняющий стиль.
3. Контролирующий стиль:
 - 3.1. Требовательный стиль,
 - 3.2. Доминирующий стиль.
4. Хаотический стиль:
 - 4.1. Отстраняющийся стиль,
 - 4.2. Ожидаящий стиль.

Выборка нашего исследования составила 80 респондентов: 40 наставляемых молодых педагогов и 40 педагогов-наставников. Возраст наставляемых педагогов – до 35 лет, педагогический стаж – до 15 лет. Возраст наставников – от 36 лет, педагогический стаж – от 11 лет (табл.1, 2).

Нами был проведён анализ достоверности различий между группами респондентов, выделенных на основании принадлежности к группе наставников или наставляемых, а также в зависимости от возраста и педагогического стажа респондентов. Использовался U-критерий Манна-Уитни и однофакторный дисперсионный анализ ANOVA (критерий Крускал-Уоллиса). Корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволил выявить корреляционные связи между переменными опросников «Потенциал самоизменений» и «Ситуации в школе».

Таблица 1/ Table 1

Распределение выборки респондентов по возрасту / Distribution of the sample of respondents by age

	до 25 лет	25–30 лет	31–35 лет	36–50 лет	более 50 лет	Всего
Наставляемый (молодой педагог)	8	19	13	0	0	40
Наставник	0	0	0	20	20	40
Всего	8	19	13	20	20	80

Таблица 2/ Table 2

Распределение выборки респондентов по стажу педагогической работы / Distribution of the sample of respondents by experience in teaching

	до 3 лет	3–5 лет	6–10 лет	11–15 лет	16–20 лет	21–25 лет	более 25 лет	Всего
Наставляемый (молодой педагог)	8	17	7	8	0	0	0	40
Наставник	0	0	0	6	5	6	23	40
Всего	8	17	7	14	5	6	23	80

Источник: данные авторов.

Результаты и обсуждение

Методика «Потенциал самоизменений»

Результаты исследования по совокупной выборке выражены более высокими значениями по шкале «Возможность самоизменений» (18,06 баллов, 60% от максимально возможного количества баллов), и более низкими – по шкале «Способность к осознанному самоизменениям» (10,81 балл, 36% от максимально возможного количества баллов). Итоговый потенциал самоизменений равен 56,6 (47% от максимально возможного количества баллов).

Сравнение выборок наставников и молодых педагогов по U-критерию Манна-Уитни позволяет говорить только о тенденциях достоверных различий на уровне значимости $p < 0,10$: наставники в среднем набирают больше баллов по шкалам «Потребность в самоизменениях» (среднее 11,83 против 10,62 у наставляемых, $p < 0,060$) и «Способность к осознанному

самоизменениям» (среднее 11,38 против 10,25 у наставляемых, $p < 0,064$) (рис.1).

Авторы методики отмечают, что шкала «Способность к осознанному самоизменениям» «в большей степени соотносится с регулятивными характеристиками личности, способностью ставить цели самоизменений и планомерно реализовывать их в жизни», в то время как шкала «Возможность самоизменений» «включает проявления ... психической ригидности, ограничивающей индивидуальные возможности изменчивости [22, с. 52]. В связи с этим мы можем заметить, что в целом по выборке респондентов скорее выражены проявления ограничивающей ригидности мышления, стремления к безопасности, конформизму, традиционности, так как эти характеристики коррелируют с высокими показателями шкалы «Возможность самоизменений». Низкие значения по шкале «Способность к осознанному самоизменениям» в целом по выборке под-

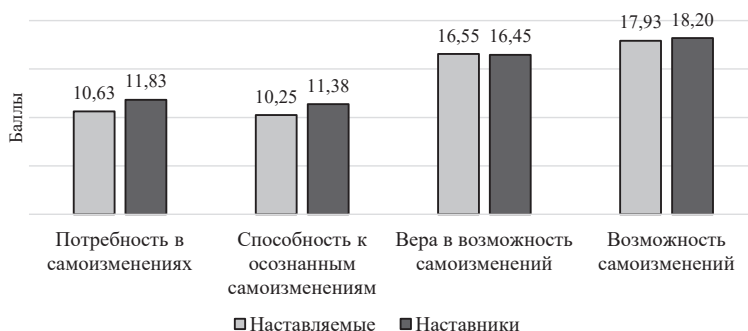


Рис. 1/ Fig. 1

Средние значения по шкалам методики «Потенциал самоизменений»: наставники и наставляемые / Average values on the Self-Change Potential scales: mentors and mentees

Источник: данные авторов.

тверждает это заключение, причём против интуитивных предположений эти характеристики оказываются более выражены у молодых педагогов.

В выборке молодых педагогов так же отчётливо видны достоверные различия по показателям методики «Потенциал самоизменений» в зависимости от возраста респондентов. Так, тест Крускал-Уоллеса (ANOVA) фиксирует различия по шкалам «Потребность в самоизменениях» ($H = 6,37$, $p < 0,041$), «Возможность самоизменений» ($H = 6,2$, $p < 0,045$), итоговый потенциал самоизменений ($H = 11,2$, $p < 0,003$). Молодые педагоги до 25 лет демонстрируют более низкую потребность в самоизменениях (9,00), в то время как их коллеги 31-35 лет набирают больше баллов по шкале «Возможность самоизменений» (19,38).

Наименьший итоговый балл потенциала самоизменений набирают молодые педагоги в возрасте до 25 лет (50,63), наибольший – наставляемые в возрасте 31-35 лет (58,54). Ещё более эта тенденция усиливается при сравнении молодых педагогов по педагогическому стажу ($H = 13,34$, $p < 0,004$): наиболее опытные из них со стажем 11-15 лет демонстрируют наибольший балл итогового потенциала самоизменений (59,8), наименее опытные со стажем до 3 лет – наименьший (51,4).

Таким образом, мы фиксируем вывод о том, что чем менее опытен молодой педагог, тем менее он склонен к самоизменениям

(более низкая потребность в самоизменениях и итоговый балл самоизменений). К возрасту 31-35 лет и стажу 11-15 лет общая способность к самоизменениям у молодых педагогов становится выше, однако высокие баллы по шкале «Возможность самоизменений» говорят о том, что эта способность может сдерживаться приобретённой ригидностью психических процессов.

Сравнение выборок наставников по U-критерию Манна-Уитни (возраста 36-50 лет и более 50 лет) не показывает значимых отличий между наставниками разных возрастных групп. Однако, если сравнивать группу наставников в зависимости от стажа педагогической работы, то обнаруживаются тенденции значимых различий по показателю «Итоговый потенциал самоизменений»: педагоги со стажем 21-25 лет демонстрируют более высокий балл (62), педагоги со стажем 16-20 лет – более низкий (52,8) ($H = 7,13$, $p < 0,068$).

Методика «Ситуации в школе»

В целом по выборке респондентов наиболее распространёнными стилями являются автономия и структура, наименее распространёнными – контроль и хаос. Это согласуется с результатами авторов-разработчиков методики «Ситуации в школе». Так, по 7-балльной шкале наибольшее среднее значение приобретает структурирующий стиль (5,68), а именно – направляющий (5,82). Также велико значение стиля поддержки автономии (5,5),

а именно подстраивающегося стиля (5,68). Респонденты реже себя ассоциируют с контролирующим стилем (3,11) и хаотическим (2,17), а именно с доминирующим (2,74) и отстраняющимся (1,94).

Аналогичным образом исследования Гордеевой Т.О. и Сычева О.А. констатируют, что молодые педагоги, сталкиваясь с проблемами и приобретая опыт, постепенно меняют свои взгляды на стили поведения. Педагогам, имеющим больший опыт, чаще удаётся поддерживать мотивацию учеников, обеспечивать автономию и структурировать процесс обучения, что связано с повышением их профессиональной самоэффективности и приобретением новых профессионально важных качеств [21].

Дальнейший анализ и сравнение выборов респондентов – наставников и наставляемых – по U-критерию Манна-Уитни позволяет говорить только о тенденциях достоверных различий на уровне значимости $p < 0,10$: наставники несколько чаще используют вовлечённый стиль (среднее 5,33 против 4,95 у наставляемых, $p < 0,071$) и реже – ожидающий стиль (среднее 2,37 против 2,89 у наставляемых, $p < 0,097$). Вполне возможно, что данный факт связан с небольшой выборкой в нашем исследовании, но вместе с тем, мы решили сделать более подробный анализ стилей внутри каждой подвыборки, чтобы зафиксировать некоторые тенденции. Распределение средних значений по (суб)шкалам между наставниками и наставляемыми показано на рис. 2–3.

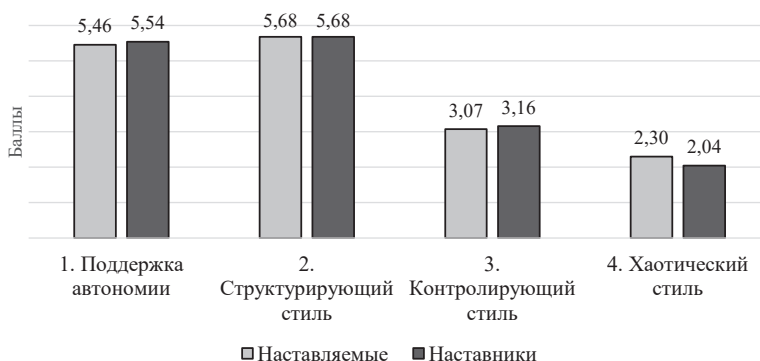


Рис. 2/ Fig. 2

Средние значения по шкалам методики «Ситуации в школе»: наставники и наставляемые / Average values on the School Situations scales: mentors and mentees

Источник: данные авторов.

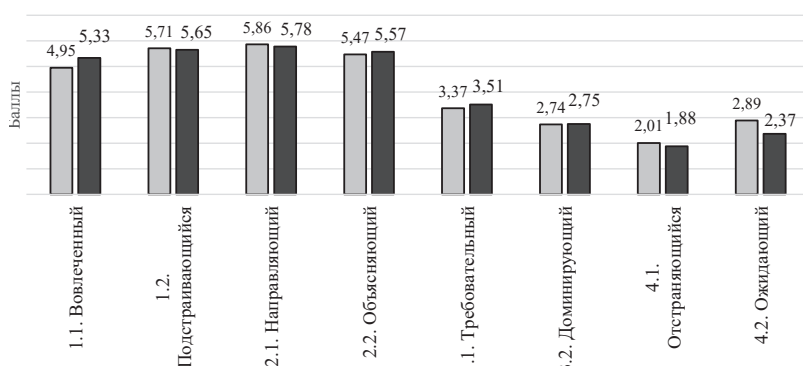


Рис. 3/ Fig. 3

Средние значения по субшкалам методики «Ситуации в школе»: наставники и наставляемые / Average values on the School Situations sub-scales: mentors and mentees

Источник: данные авторов.

Анализ достоверности различий между группами, выделенными по педагогическому стажу, говорит, что молодые педагоги с педагогическим стажем до 3 лет чаще других выбирают структурирующий стиль (6,05; $N = 8,38$, $p < 0,032$), а именно - объясняющий (6,07; $N = 13,06$, $p < 0,005$). Кроме того, по анализу средних значений молодые педагоги со стажем до 3 лет чаще выбирают подстраивающийся стиль (6,11). Наставляемые с педагогическим стажем 3–5 лет значимо чаще придерживаются хаотического стиля (2,58; $N = 6,99$, $p < 0,072$), а именно - ожидающего (3,44; $N = 7,15$, $p < 0,063$). Достоверных различий, указывающих на особенности педагогического стиля педагогов стажа 6–15 лет, не выявлено.

Данные нашего исследования могут свидетельствовать о том, что внутри выборки молодых педагогов нет однородности стилевого поведения, а наблюдается своеобразный «дрейф стилей», минувшая изначальную разбалансировку в выборе стиля деятельности (подстраивающийся, объясняющий, ожидающий), с обретением опыта педагоги становятся склонны к более сдержанным стилям поведения, принятым в педагогической среде.

Сравнение внутри выборки наставников по U-критерию Манна-Уитни (воз-

раста 36–50 лет и более 50 лет) показывает, что наставники старше 50 лет чаще придерживаются структурирующего стиля (среднее 3,3 против 3,01 у педагогов 36–50 лет, $p < 0,053$), а именно направляющего стиля (среднее 6,1 против 5,46 у педагогов 36–50 лет, $p < 0,009$). Однако наставники с педагогическим стажем более 25 лет скорее придерживаются требовательного стиля (3,93; $N = 6,68$, $p < 0,083$), что находит подтверждение в других исследованиях: наиболее опытные педагоги воспринимают профессиональную деятельность как самооценную, не зависящую от общественного мнения и мнения окружения. Такой подход укрепляет их уверенность в своей компетентности и уменьшает зависимость от внешних одобрений, что, в свою очередь, способствует проявлению требовательного стиля преподавания [24].

Распределение средних значений по субшкалам методики «Ситуации в школе» в зависимости от педагогического стажа наставников и наставляемых показано на рис. 4–5.

Таким образом, первоначально полученное сходство с исследованиями российских учёных о преобладании в общей выборке мотивирующих стилей (структурирующее-направляющего стиля и стиля

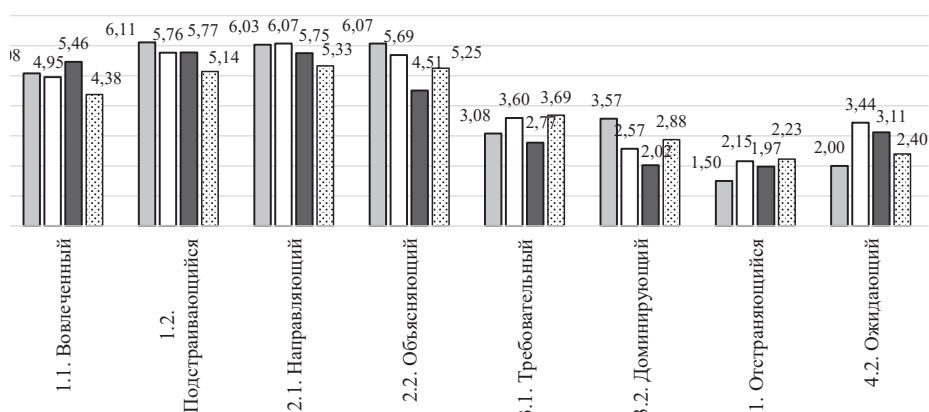


Рис. 4/ Fig. 4

Средние значения по субшкалам методики «Ситуации в школе»: распределение по педагогическому стажу среди группы наставляемых / Average values on the School Situations sub-scales: distribution by experience in teaching among the mentees

Источник: данные авторов.

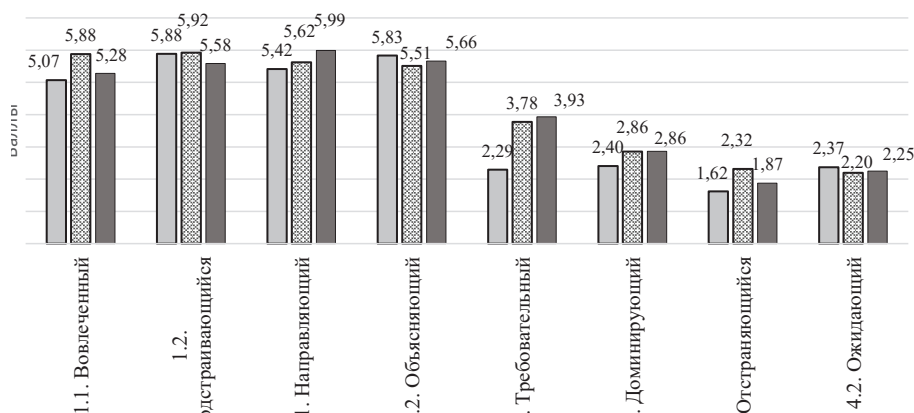


Рис. 5/ Fig .5

Средние значения по субшкалам методики «Ситуации в школе»: распределение по педагогическому стажу среди группы наставников / Average values on the School Situations sub-scales: distribution by experience in teaching among the mentors

Источник: данные авторов.

поддержки автономии) и слабом использовании демотивирующих (контролирующего и хаотического) [21], при разбивке выборки на подгруппы показало «расщепление» стилей: увеличение стажа работы только на определённых этапах связано с использованием мотивирующего (структурирующего, направляющего) стиля, при стаже более 25 лет проявляются тенденции демотивирующего (контролирующего, требовательного) стиля. Кроме того, первые годы работы в качестве педагога тоже связаны с мотивирующим структурирующе-объясняющим стилем. С позиции системогенеза эта небольшая разница в структурирующем стиле у только начинающих и опытных педагогов позволяет предположить разные механизмы, стоящие за использованием мотивирующего стиля. Нормативно-одобренный способ деятельности у молодых педагогов, освоенный в вузе, с опорой на современные стандарты, предполагает его трансляцию через поддержку обучающихся и максимальный вклад в объяснение материала. На практике высокие затраты не всегда сопряжены с планируемым образовательным результатом в силу возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, особенностей социальной среды. Кроме того, происхо-

дят изменения в других блоках психологической системы деятельности самого педагога (в частности, мотивации, информационной основе) и постепенно начинает формироваться индивидуальный стиль деятельности, который направлен в том числе на сохранение ресурсов, и это может иметь как опосредованный результат смену и пробу иных стилей взаимодействия для достижения результатов (в том числе хаотического). Мудрые и опытные педагоги трансформируют логику мотивационной составляющей в деятельности: сохраняя позитивно структурирующий стиль, акцент в нем переходит с себя на другого субъекта образовательных отношений – обучающегося – направление его мысли и действий ученика на вовлеченность, поиск, новые открытия.

В отношении самого процесса понимания необходимо отметить, что «центральным моментом понимания является осознание личностного смысла знания, приобретаемого индивидом» [12, с. 44]. Это осознание формируется путём сопоставления итогов учебной, внеучебной, внеурочной деятельности с собственными потребностями индивида. Когда, например на уроке при изучении определённых предметов, с учётом особенностей той или

иной предметной области, ученик удовлетворяет свои актуальные потребности, то он начинает понимать личную ценность этих предметов, по-другому воспринимает процесс обучения, придавая ему личностный смысл. Иными словами, педагогу требуется хорошо понимать, принимать и прогнозировать возможные потребности современных обучающихся, делать их аксиологической основой для организации учебной и воспитательной деятельности, с возможностью использования сущности того, что необходимо понять для удовлетворения потребностей и достижения определённого результата, что, в свою очередь, создаст условия для нахождения личностного смысла учениками. Предложенная нами интерпретация требует уточнений и дальнейшей проверки, для чего был использован следующий инструмент математико-статистического анализа – корреляционный анализ.

Анализируя кросс-тестовые связи между переменными опросников «Потенциал самоизменений» и «Ситуации в школе», заметим, что среди всех показателей потенциала самоизменений только «Возможность самоизменений» образует значимые корреляционные связи со стилями педагогической деятельности. На общей выборке (рис. 6) наблюдаются четыре отрицательные корреляции между параметром «Возможность самоизменений» и: контролирующим стилем ($r = -0,30$, $p < 0,01$) и его вариациями – требовательным ($r = -0,30$, $p < 0,01$) и доминирующим стилями ($r = -0,24$, $p < 0,05$), а также объясняющим стилем ($r = -0,34$, $p < 0,01$). Иными словами, при снижении возможности самоизменений усиливается контроль, требовательность и доминирование по отношению к обучающимся. При этом в группе наставляемых (рис. 7) усиливается отрицательная связь «Возможности самоизменений» с объясняющим стилем ($r = -0,50$, $p < 0,001$) и появляется связь со структурирующим стилем ($r = -0,35$, $p < 0,05$), а у наставников (рис. 8) – с контролирующим стилем, ($r = -0,47$, $p < 0,01$), требовательным стилем ($r = -0,47$, $p < 0,01$).

Таким образом, за демотивирующими стилями педагогов могут стоять характеристики показателя «могу меняться», в котором отражены структурно-изменяющиеся характеристики субъекта, в частности психическая ригидность как фактор, ограничивающий индивидуальный резерв пластичности поведенческих и когнитивных структур.

Интересно, что чем выше возраст у наставляемых молодых педагогов, тем больше: потребность в самоизменениях ($r = 0,40$, $p < 0,01$), возможность самоизменений ($r = 0,38$, $p < 0,05$), общий балл потенциала самоизменений ($r = 0,55$, $p < 0,05$); корреляции с педагогическим стажем остаются практически идентичными. В группе наставников взаимосвязей переменных опросника «Потенциал самоизменений» с возрастом или педагогическим стажем не выявлено.

Вместе с тем в группе наставников имеются положительные корреляционные связи возраста со структурирующим ($r = 0,31$, $p < 0,05$) и направляющим ($r = 0,42$, $p < 0,01$) стилями, а педагогического стажа с направляющим ($r = 0,38$, $p < 0,05$) и требовательным ($r = 0,32$, $p < 0,05$) стилями, а у наставляемых появляются значимые отрицательные связи между педагогическим стажем и структурирующим ($r = -0,42$, $p < 0,01$) и объясняющим стилями ($r = -0,46$, $p < 0,01$), что подтверждает выявленные нами закономерности о «расщеплении» педагогических стилей с увеличением стажа в группах молодых педагогов и наставников.

Заключение

В результате исследования мы выделили специфику личностных ресурсов педагогов и их взаимосвязи со стилем педагогической деятельности в зависимости от разных позиций (наставник-наставляемый).

Во-первых, характеристики потенциала самоизменений имеют сходства и отличия у разных групп педагогов. Хотя и наставники, и молодые педагоги одинаково верят в имплицитную возможность субъектов осознанно трансформировать свою личность и стратегии поведения на протя-

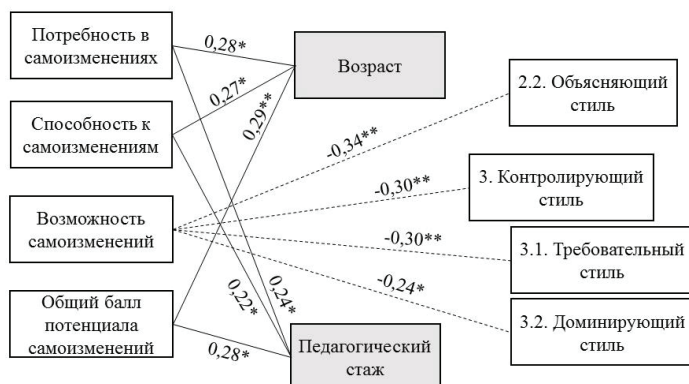


Рис. 6/ Fig.6

Кросс-тестовые корреляционные связи: все респонденты / Cross-test correlations: all respondents

«*» – $p < 0,05$;

«**» – $p < 0,01$;

«***» – $p < 0,001$

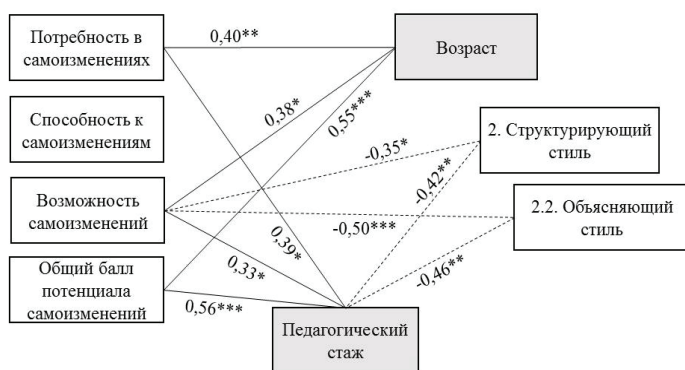


Рис. 7/ Fig.7

Кросс-тестовые корреляционные связи: наставляемые (молодые педагоги) / Cross-test correlations: mentees (young teachers)

«*» – $p < 0,05$;

«**» – $p < 0,01$;

«***» – $p < 0,001$

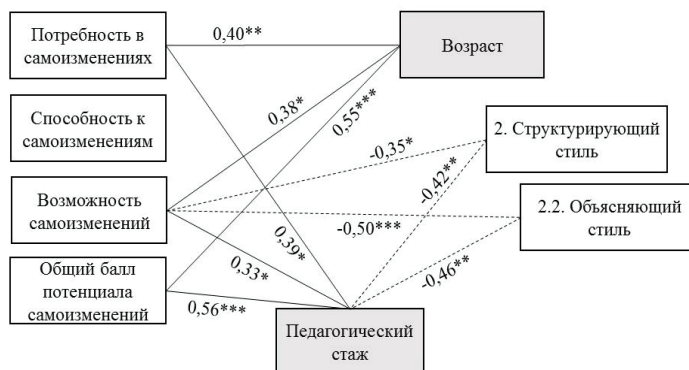


Рис. 8/ Fig.8

Кросс-тестовые корреляционные связи: наставники / Cross-test correlations: mentors

«*» – $p < 0,05$;

«**» – $p < 0,01$;

«***» – $p < 0,001$

жениии жизненного пути, у обеих групп мы видим проявления ригидности мышления, стремления к безопасности, конформизму, свидетельством чего являются высокие баллы по шкале «Возможность самоизменений». При этом у молодых педагогов более выражены тенденции к снижению спо-

собности самоизменений как отражения регулятивных характеристик личности, способности ставить цели самоизменений и реализовывать их. Наставники изначально обладают более высокой потребностью в самоизменениях и способны целенаправленно развивать свои профессионально

важные качества, однако одновременно у наставников проявляются консерватизм и снижение гибкости мышления.

Во-вторых, существуют общие и специфические особенности молодых педагогов и наставников в выборе стилей взаимодействия с обучающимися. В целом по выборке респондентов всех категорий, стажа и возрастов наиболее распространены мотивирующие стили. Однако как среди молодых педагогов есть тенденции к использованию демотивирующего ожидающего стиля (хаос), так и среди педагогов-наставников наблюдается демотивирующий контролирующе-требовательный стиль.

В-третьих, установлена частичная корреляционная зависимость между характеристиками потенциала самоизменений и стилями взаимодействия с обучающимися: показатель «возможность самоизменений» образует статистически значимые связи со стилями педагогической деятельности. Причём для молодых педагогов это отрицательная связь с мотивирующим стилем – объясняющим (структурирующим), для наставников – с требовательным (контролирующим) стилем. Очевидно, что эта проблематика требует более глубокого анализа и дополнительных исследований, в том числе направленных на выявление факторов, лежащих в основе формирования стиля педагогической деятельности учителя в его зависимости от изменений особенностей мышления на разных этапах профессионального пути.

Результаты нашего исследования показывают, что составляющие психологической системы деятельности молодых педагогов и педагогов-наставников – программа деятельности, эксплицированная в стиле взаимодействия с обучающимися, и одно из важных профессиональных качеств в современный период времени – потенциал самоизменений – имеют частично разнонаправленные характеристики. Это создаёт предпосылки для взаимообогащающего значения наставнической деятельности. При организации наставничества важно стремиться к созданию таких психолого-педагогических условий, чтобы на-

ставничество являлось ресурсным как для подопечного, так и для самого наставника, способствовало развитию и поддержанию профессионального мышления и личностных ресурсов обеих взаимодействующих сторон. Становится важным создание модели «ориентированного на будущее наставничества», подразумевающей долгосрочное сохранение в профессии за счёт трансформации каждого из участников наставнической пары [25]. В противном случае, вместо взаимного обогащения наставническое взаимодействие может пойти по сценарию только имитационного наставничества [2].

Ограничения нашего исследования, связанные с небольшой по объёму и неравномерной по половому признаку (мужчины составляют 5% от общего числа респондентов) выборкой, дают основания говорить о том, что полученные результаты должны стать основой для дальнейшей верификации данных и новых исследований. Кроме того, для раскрытия механизмов наставнической деятельности перспективным является качественный анализ множества возникающих проблемных ситуаций в наставнической деятельности, дающих возможность дифференциации когнитивных, метакогнитивных и личностных особенностей профессионального мышления, в том числе через внутреннюю речевую деятельность и её психолингвистический анализ для организации эффективного взаимодействия с учётом индивидуально-психологических особенностей [26]. В вышеуказанных контекстах «идеи опережающего образования» проявляются через новые форматы взаимообогащения человеческих ресурсов, учитывающих уникальные особенности регионов и «...преемственное обогащение знаний, умений, профессионального, социального и жизненного опыта» [27, с. 52] в многочисленных профессиональных и общественных сферах.

В свою очередь, это позволит выйти на такие образовательно-развивающие эффекты как «выход в метапозицию по отношению к идеям, способность обосновывать... целесообразность педагогических

решений в реальной практике... и осуществлять проектирование и реализацию собственной траектории саморазвития» [27, с. 54], что важно для совершенствования всех форм и видов наставничества. Как справедливо замечают некоторые учёные, несмотря на продолжительную историю изучения наставничества, остаётся немало

нерешённых проблем, включая разработку современной методологической базы [1]. Данная публикация делает один из шагов по решению обозначенного вопроса через поиск и обоснование ресурсных возможностей взрослых участников наставнической деятельности в педагогической сфере.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ле-Ван Т. Н., Шиян О. А., Якшина А. Н. Педагог-наставник: лишняя нагрузка или ресурс для профессионального развития? // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 2. С. 41–64. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.03.
2. Чагина А. В., Максименко А. А., Крюкова Т. Л. Активное наставничество и эмпатия российских учителей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Т. 17. № 2. С. 112–127. DOI: 10.11621/TEP-24-15.
3. Чернявская А. П., Данилова Л. Н. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4(109). С. 62–70. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10453.
4. Мальчукова Н. Н. Основы непрерывного профессионального образования: учебное пособие. Тюмень: ГАУ Северного Зауралья, 2023. 105 с.
5. Долженко Р. А., Сальцев А. А. Новые направления развития наставничества в РФ // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 6–12. DOI: 10.26170/po18-09-01.
6. Вейдт В. П. Опыт реализации программы наставничества: взгляд наставника и наставляемого // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2024. № 4(24). С. 4–23. URL: <https://koirjournal.ru/realises/g2024/26dec2024/kvo401/> (дата обращения: 02.12.2025).
7. Гиндес Е. Г., Троян И. А., Кравченко Л. А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 8-9. С. 110–129. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129.
8. Мухаметзянова Ф. Ш., Исланова Н. Н. Наставничество как механизм поддержки профессионального развития педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN520.pdf> (дата обращения: 10.12.25).
9. Шмелева Е. А., Коноплев С. А., Кисляков П. А., Прияткина Н. Ю. Наставничество как ресурс формирования профессиональной устойчивости молодого педагога // Учёные записки Российского государственного социального университета. 2025. Т. 24. № 2(175). С. 157–163. DOI: 10.17922/2071-5323-2025-24-2-157-163.
10. Игнатьева Е. В., Базарнова Н. Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Мининского университета. 2018. № 2(23). С. 1–8.
11. Ганаева Е. А., Масловская С. В., Муратова А. А. Наставничество как ресурс профессионального развития педагога // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 5(228). С. 91–98.
12. Шадриков В. Д. Понимание: концептуальные модели. М.: Институт психологии РАН, 2021. 209 с. DOI: 10.38098/mng.2020.28.39.001.
13. Серафимович И. В. Профессиональное мышление как когнитивный ресурс специалистов социального типа профессий // Национальный психологический журнал. 2021. № 4(44). С. 75–83. DOI: 10.11621/nprj.2021.0407.
14. Дудина Е. А., Поздеева С. И. Проблема наставничества в зарубежных и отечественных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 5. С. 85–95. DOI: 10.15293/1813-4718.2305.09.
15. Серафимович И. В., Бобылева Н. И. Социально-психологические особенности наставничества как вида деятельности: учебно-методическое пособие. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2023. 162 с.
16. Ермолаева М. В., Шахова Е. А., Максимов Д. В. Современные подходы к проблеме развития личностных компетенций персонала // Актуальные проблемы психологического знания. 2024.

- № 2(67). С. 174–192. DOI: 10.51944/20738544_2024_2_174.
17. Кашапов М. М. Ресурсные возможности профессионализации педагогического мышления // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. № 5(51). С. 137–145. DOI: 10.23951/2307-6127-2023-5-137-145.
 18. Cohen, R., Moed, A., Shoshani A., Roth G., and Kanat-Maymon Y. Teachers' conditional regard and students' need satisfaction and agentic engagement: A multilevel motivation mediation model // *Journal of Youth and Adolescence*. 2020. No 49(4). Pp. 790–803. DOI: 10.1007/s10964-019-01114-y
 19. Kardos S. M., Johnson S. M. New teachers' experiences of mentoring: The good, the bad, and the inequity // *Journal of Educational Change*. 2010. Vol. 11. Pp. 23–44.
 20. Aelterman N. Vansteenkist, M., et al. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach // *Journal of Educational Psychology*. 2019. Vol. 111 (3). Pp. 497–521. DOI: 10.1037/edu0000293
 21. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 51–65. DOI: 10.17759/pse.2021260103.
 22. Манукян В. Р., Муртазина И. Р., Гришина Н. В. Опросник для диагностики потенциала самоизменений личности // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 4. С. 35–58. DOI: 10.17759/cpp.2020280403.
 23. Гришина Н. В. «Самоизменения» личности: возможное и необходимое // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8, вып. 2. С. 126–138. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2018.202.
 24. Хурамшина А. З., Игошин В. Ю., Бобырев Н. Д. Исследование ценностно-смысловых ориентаций учителей к профессиональной деятельности с учётом педагогического стажа работы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 481–485.
 25. Larsen E., Jensen-Clayton C., Curtis E., Loughland T., Nguyen Hoa T. M. Re-Imagining Teacher Mentoring for the Future // *Professional Development in Education*. 2023. February. Pp. 1–15. DOI: 10.1080/19415257.2023.2178480.
 26. Фомина Н. А. Психолингвистические возможности исследования личности человека // Человек и образование. 2024. № 3(80). С. 166–175. DOI: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-166-175.
 27. Марон А. Е., Резинкина Л. В. Опережающее образование как стратегия достижения целей устойчивого развития региона // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 49–55. DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-49-55.

REFERENCES

1. Le-Van, T. N., Shiyan, O. A. and Yakshina, A. N. (2022) Teacher-mentor: an extra burden or a resource for professional development? *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, no. 16(2), pp. 41–64. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.03 (In Russ.)
2. Chagina, A. V., Maksimenko, A. A. and Kryukova, T. L. (2024) Active mentoring and empathy of Russian teachers. *Theoretical and experimental psychology*, vol. 17, no. 2, pp. 112–127. DOI: 10.11621/TEP-24-15 (In Russ.)
3. Chernyavskaya, A. P. and Danilova, L. N. (2019) The role of the teacher-mentor in the adaptation of a young teacher. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 4(109), pp. 62–70. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10453 (In Russ.)
4. Malchukova, N. N. (2023) *Fundamentals of Continuous Professional Education: A Textbook*. Tyumen: State Agrarian University of the Northern Trans-Urals, 105 p. (In Russ.)
5. Dolzhenko, R. A. and Saltsev, A. A. (2018) New directions for the development of mentoring in the Russian Federation. *Pedagogical education in Russia*, no. 9, pp. 6–12. DOI: 10.26170/po18-09-01 (In Russ.)
6. Veidt, V. P. (2024) Experience of 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. Available at: <https://koirjournal.ru/realises/g2024/26dec2024/kvo401/> (Accessed: 2 December 2025). (In Russ.)
7. Gindes, E. G., Troyan, I. A. and Kravchenko, L. A. (2023) Mentoring in Higher Education: Concept, Model, and Development Prospects. *Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 8-9, pp. 110–129. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129 (In Russ.)
8. Mukhametzyanova, F. Sh. and Islanova, N. N. (2020) Mentoring as a mechanism for supporting the pro-

- fessional development of teachers. World of Science. *Pedagogy and Psychology*, vol. 8, no. 5. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN520.pdf> (Accessed: 10 December 2025). (In Russ.)
9. Shmeleva, E. A., Konoplev, S. A., Kislyakov, P. A. and Priyatkina, N. Yu. (2025) Mentoring as a resource for the formation of professional stability of a young teacher. *Scientific notes of the Russian State Social University*, vol. 24, no. 2(175), pp. 157–163. DOI: 10.17922/2071-5323-2025-24-2-157-163 (In Russ.)
 10. Ignatyeva, E. V. and Bazarnova, N. D. (2018) Mentoring in a modern school: myth or reality? *Bulletin of Minin University*, no. 2(23), pp. 1–8. (In Russ.)
 11. Ganaeva, E. A., Maslovskaya, S. V. and Muratova, A. A. (2020) Mentoring as a resource for professional development of a teacher. *Bulletin of Orenburg State University*, no. 5(228), pp. 91–98. (In Russ.)
 12. Shadrikov, V. D. (2021) *Understanding: Conceptual Models*. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 209 p. DOI: 10.38098/mng.2020.28.39.001 (In Russ.)
 13. Serafimovich, I. V. (2021) Professional thinking as a cognitive resource of specialists of the socioeconomic type of professions. *National Psychological Journal*, no. 4(44), pp. 75–83. DOI: 10.11621/npj.2021.0407 (In Russ.)
 14. Dudina, E. A. and Pozdeeva, S. I. (2023) The problem of mentoring in foreign and domestic pedagogical research. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 85–95. DOI: 10.15293/1813-4718.2305.09/ (In Russ.)
 15. Serafimovich, I. V. and Bobyleva, N. I. (2023). *Social and psychological features of mentoring as a type of activity: a teaching aid*. Yaroslavl: State Autonomous Institution of Higher Professional Education Yaroslavl Region, 2023. 162 p.
 16. Ermolaeva, M. V., Shakhova, E. A. and Maksimov, D. V. (2024). Modern approaches to the problem of developing personal competencies of personnel. *Actual problems of psychological knowledge*, no. 2(67), pp. 174–192. DOI: 10.51944/20738544_2024_2_174 (In Russ.)
 17. Kashapov, M. M. (2023) Resource possibilities for the professionalization of pedagogical thinking. *Pedagogical Review*, no. 5(51), pp. 137–145. DOI: 10.23951/2307-6127-2023-5-137-145 (In Russ.)
 18. Cohen, R., Moed, A., Shoshani, A., Roth, G., and Kanat-Maymon, Y. (2020) Teachers' conditional regard and students' need satisfaction and agentic engagement: A multilevel motivation mediation model. *Journal of Youth and Adolescence*, no 49(4), pp. 790–803. DOI: 10.1007/s10964-019-01114-y
 19. Kardos, S. M. and Johnson S. M. (2010) New teachers' experiences of mentoring: The good, the bad, and the inequity. *Journal of Educational Change*, Vol. 11, pp. 23–44.
 20. Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. and Reeve, J. (2019) Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 111(3), pp. 497–521. DOI: 10.1037/edu0000293.
 21. Gordeeva, T. O. and Sychev, O. A. (2021) Diagnostics of motivating and demotivating styles of teachers: the “Situations at School” technique. *Psychological Science and Education*, vol. 26, no. 1, pp. 51–65. DOI: 10.17759/pse.2021260103 (In Russ.)
 22. Manukyan, V. R., Murtazina, I. R. and Grishina, N. V. (2020) Questionnaire for diagnosing the potential for self-change in personality. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 28, no. 4, pp. 35–58. DOI: 10.17759/cpp.2020280403 (In Russ.)
 23. Grishina, N. V. (2018) “Self-changes” of personality: possible and necessary. Bulletin of St. Petersburg University. *Psychology and pedagogy*, vol. 8, issue 2, pp. 126–138. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2018.202 (In Russ.)
 24. Khuramshina, A. Z., Igoshin, V. Yu. and Bobyrev, N. D. (2019) A study of value-semantic orientations of teachers towards professional activity, taking into account their teaching experience. *Problems of modern pedagogical education*, no. 63-1, pp. 481–485. (In Russ.)
 25. Larsen, E., Jensen-Clayton, C., Curtis, E., Loughland, T., and Nguyen Hoa, T. M. (2023) Re-Imagining Teacher Mentoring for the Future. *Professional Development in Education*, February, pp. 1–15. DOI: 10.1080/19415257.2023.2178480.
 26. Fomina, N. A. (2024) Psycholinguistic possibilities of studying human personality. *Man and Education*, no. 3(80), pp. 166–175. DOI: 10.54884/1815-7041-2024-80-3-166-175 (In Russ.)
 27. Maron, A. E. and Rezinkina, L. V. (2025) Advanced education as a factor for achieving sustainable development goals of the region. *Man and Education*, no. 2(83), pp. 49–55. DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-49-55 (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Серафимович Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, ректор ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, Ярославль

Голуб Анна Борисовна – старший методист Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», Ярославль

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Irina V. Serafimovich – Candidate of psychological sciences, Associate prof., Principal of the State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region Educational Development Institute; Associate prof. of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology of P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl

Anna B. Golub – Senior methodologist, State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region Educational Development Institute, Yaroslavl

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 37.01

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-149-158

ИНТЕГРАЦИЯ ВОЕНИЗИРОВАННОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КАДЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: РОЛЬ ПЕДАГОГА

Марковская Е. А.

Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского,

Санкт-Петербург, Российская Федерация

marc.06@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2717-9720>

Статья поступила в редакцию 20.04.2026
Одобрена после рецензирования 05.05.2026
Принята к публикации 28.05.2026

Аннотация. В статье на основе теоретического анализа и обобщения эмпирических данных рассматривается проблема интеграции военизированной и гражданской образовательной среды в системе кадетского образования России. Раскрывается двойственная природа образования в кадетских учреждениях, где готовят одновременно защитников Отечества и ответственных граждан. Выявлены основные противоречия между такими понятиями, как единоначалие и демократия, приказ и осознанный выбор. Особое внимание уделено роли педагога (включая офицера-воспитателя) как главного агента интеграции. Систематизированы профессиональные дефициты гражданских педагогов и офицеров-воспитателей. Предложена модель компетентностной готовности педагога кадетского образования, включающая педагогический, военный и аксиологический компоненты. Представлена система индикаторов для оценки уровня интеграции военизированной и гражданской среды, показано, как позитивный опыт военной службы может обогатить гражданскую педагогическую культуру. Определены перспективные направления совершенствования системы подготовки и переподготовки педагогических кадров на основе синтеза военной и гражданской педагогических культур.

Ключевые слова: кадетское образование, военизированная образовательная среда, гражданская образовательная среда, интеграция, педагог кадетского образования, офицер-воспитатель, профессиональные дефициты.

Для цитирования: Марковская Е. А. Интеграция военизированной и гражданской образовательной среды в кадетском образовании: роль педагога // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.149–158. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-149-158>

Original article

**INTEGRATION OF MILITARIZED AND CIVIL EDUCATIONAL ENVIRONMENT
IN CADET EDUCATION: ROLE OF A TEACHER***E. Markovskaya**St. Petersburg Cadet Military Corps named after Prince Alexander Nevsky, St. Petersburg, Russian Federation
marc.06@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2717-9720>**The article was submitted on 20.04.2026**Approved after review on 05.04.2026**Accepted for publication on 28.05.2026*

Abstract. The article, based on theoretical analysis and empirical data generalization, examines the problem of integrating the militarized (disciplinary, patriotic, physically oriented) and civil (humanistic, legal, socially adaptive, critical) educational environments within the system of cadet education in Russia. The dual nature of education in cadet institutions, which simultaneously prepare defenders of the Fatherland and responsible citizens, is revealed. The main contradictions between autocracy and democracy, order and conscious choice are identified. Special attention is paid to the figure of the educator (including the officer-mentor) as the primary agent of integration. Professional deficits of civil educators and officer-mentors are systematized. A model of competence readiness for cadet education teachers is proposed, encompassing pedagogical, military, and axiological components. A system of indicators for assessing the level of integration of militarized and civil environments is proposed, and it is shown how the positive experience of military service (including combat veterans) can enrich the civil pedagogical culture. Promising directions for improving the system of training and retraining of pedagogical staff based on the synthesis of military and civil pedagogical cultures are identified.

Keywords: cadet education, militarized educational environment, civil educational environment, integration, cadet education teacher, officer-educator, professional deficits.

For citation: Markovskaya, E. A. (2026) Integration of militarized and civil educational environment in cadet education: role of a teacher. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 149–158 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-149-158>

Введение

Кадетское образование в современной России переживает этап активного возрождения и модернизации. Сегодня в стране насчитывается более 500 тысяч кадет, функционируют суворовские и нахимовские училища, кадетские корпуса, кадетские школы, классы и даже кадетские группы в детских садах. Однако данный процесс сопряжён с рядом вызовов, важнейшим из которых является кадровый ¹.

¹ О некоторых проблемах и направлениях совершенствования кадетского образования [Электронный ресурс] // Клуб военачальников РФ. 2025. URL: <https://kvrf.org/o-nekotoryh-problemah-i-napravleniyah-sovershenstvovaniya-kadetskogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 14.04.2026).

Как справедливо отмечается в научной литературе, не каждый педагог способен эффективно работать в условиях кадетского учреждения, равно как и не каждый офицер обладает необходимыми компетенциями для воспитания подростков [1].

Фундаментальная сложность подготовки педагогических кадров для кадетского образования заключается в двойственной природе самого кадетского образования [2]. Кадетский корпус – это образовательная площадка, где формируется личность на стыке двух миров: военизированного порядка (дисциплина, субординация, патриотизм) и гражданского социума (гуманизация, права личности, критическое

мышление, социальная адаптивность) [1; 3]. Здесь требуется педагог, способный гармонизировать эти два начала. Основной вопрос заключается в том, как превратить различия между военной и гражданской средами не в источник противостояния, а в ресурс развития. Идея управления многообразием предполагает, что каждая среда обладает уникальным потенциалом, который может обогатить другую. Возникает возможность создать «третье пространство», где военная составляющая становится инструментом воспитания гражданина, а гражданская гибкость — способом повышения осмысленности воинской дисциплины [4; 5].

Цель данной статьи — выявить сущность интеграции военизированной и гражданской образовательной среды как условия профессионального становления педагога кадетского образования и определить пути решения существующих проблем.

Материалы и методы

Теоретической базой исследования послужили научные публикации последних лет, посвящённые проблемам кадетского образования и подготовки педагогических кадров. В работе использован анализ нормативно-правовых документов, включая проекты федеральных законов о кадетском образовании, приказы Минобороны России, а также региональные законодательные акты в сфере кадетского образования. Эмпирическую основу составили материалы парламентских слушаний и заседаний Совета по военно-патриотическому воспитанию (2024–2026 гг.), а также статьи, раскрывающие практический опыт кадетских учреждений и предлагающие конкретные меры по преодолению кадрового кризиса. Методология исследования базируется на системном подходе и принципах исторической преемственности, интеграции военного и гражданского компонентов социокультурного пространства [2; 4]. Для выявления факторов, влияющих на компетентностную готовность педагога кадетского образования, проведён анализ

научных историко-педагогических материалов, изучено изменение представлений о профессиональном образе педагога кадетского образования на различных этапах исторического развития [1].

Результаты исследования

Задача интеграции — создание образовательного пространства, где военная составляющая становится инструментом воспитания гражданина. Целевой образ выпускника-кадета должен сочетать фундаментальные гражданские качества (уважение к закону, знание прав и обязанностей, толерантность, критическое мышление) и воинские добродетели (честь, верность долгу, ответственность за товарищей, готовность к защите). Формула интеграции: «Кадет — это гражданин, освоивший воинскую культуру как часть гражданской ответственности».

В качестве теоретического результата исследования предложена система индикаторов оценки уровня интеграции военизированной и гражданской образовательной среды (таблица 1). Процентные пороги (менее 20%, 20–50%, более 50%) установлены на данном этапе исследования на основе экспертного опроса трёх специалистов в области кадетской педагогики (метод Дельфи на первом этапе).

Индикаторы, представленные в таблице 1, реализуются в разных процессах:

- Индикатор «доля интегративных дисциплин» оценивается через анализ рабочих программ, реализуется через совместное проектирование уроков учителем-предметником и офицером-воспитателем (например, физика + военно-технические знания, история (ОБЖ, литература) + военная история России).

- Индикатор 2 «наличие спецкурсов» реализуется в рамках вариативной части учебного плана или внеурочной деятельности, например «Этика воинского коллектива и гражданское право» (сравнение уставных отношений и гражданских прав).

- Индикатор 3 «участие в самоуправлении» предполагает создание выборного Совета кадет, который имеет право вно-

Таблица 1/ Table 1

Индикаторы уровня интеграции военизированной и гражданской образовательной среды / Indicators of the level of integration of the paramilitary and civilian educational environment

Индикатор	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Доля учебных дисциплин с интеграцией военного и гражданского содержания	менее 20%	20–50%	более 50%
Наличие в образовательной программе спецкурсов по гражданскому праву, этике, лидерству	отсутствуют	1–2 курса	3 и более курсов
Участие кадет в органах самоуправления с правом принятия решений	отсутствует	наблюдатели	полноправные члены
Проведение совместных мероприятий с гражданскими организациями (суды, местное самоуправление)	не проводятся	1–2 в год	3 и более в год
Доля педагогов, прошедших переподготовку по интегративной программе	менее 20%	20–50%	более 50%
Уровень конфликтности между кадетами (по методике оценки конфликтности)	высокий	средний	низкий

Источник: данные автора.

силь предложения по распорядку дня, организации досуга, системе поощрений. Реализация осуществляется через регламент заседаний, защиту решений Совета перед руководством корпуса.

– Индикатор 4 «проведение совместных мероприятий» фиксируется в плане воспитательной работы, например: экскурсии в городской суд, встречи с депутатами, совместные волонтерские акции.

– Индикатор 5 «доля обученных педагогов» подсчитывается на основе кадрового учёта. Программа переподготовки должна включать модули по военной педагогике для гражданских учителей и по возрастной психологии и педагогике для офицеров-воспитателей.

– Индикатор 6 «уровень конфликтности» измеряется с помощью стандартизированных опросников (например, методика оценки социально-психологического климата), реализуется через анонимное анкетирование кадет 2 раза в год.

Данная система позволяет не только диагностировать текущее состояние, но и планировать меры по углублению интеграции военизированной и гражданской образовательной среды.

Интеграция требует пересмотра содержания образования [6; 7; 8]. Так, военная компонента не должна вытеснять гуманитарную; необходимо введение ряда спецкурсов («Этика и психология воинского коллектива», «Основы гражданского права», «Лидерство и командная работа»); требуется уход от исключительно приказной лексики к объяснительной. На организационном уровне интеграция реализуется через гибридную среду, например, сочетание утренней линейки с «Часом новостей», строевой подготовки – с проектной деятельностью, субординации – с выборным самоуправлением, закрытости режима – с открытостью обществу (встречи с правозащитниками, экскурсии в органы местного самоуправления).

Интеграция военизированной и гражданской среды не может происходить сама по себе [9]. Её главным агентом и проводником выступает педагог, который не просто транслирует знания, но и моделирует поведение, формирует ценности. Именно в его личности и профессиональной деятельности синтезируются (или, напротив, конфликтуют) военная и гражданская педагогические культуры [1]. Современный педагог кадетского образования — это не надзиратель и не командир, а наставник, который должен уметь объяснять смысл правил в контексте коллективной ответственности и одновременно поощрять дискуссии, учить аргументированно выражать несогласие в рамках устава.

Анализ подходов к проектированию результатов кадетского образования показывает, что портрет выпускника кадетского образовательного учреждения должен сочетать как военные, так и гражданские качества [10]. В работе Г.В. Воронковой «Развитие социального опыта у обучающихся кадетской школы в процессе воспитания» акцентируется внимание на развитии у кадет социального опыта [11]. Специфика кадетских школ обусловлена тем, что регламенты жизни и распорядок дня воспитанников основаны на общевоинских уставах, жёстко регламентированы и находятся под постоянным контролем воспитателей и администрации учреждения [12].

Выпускники кадетских организаций призваны пополнять кадровый резерв для несения государственной гражданской и военной службы, что будет способствовать развитию государства. Однако, как отмечает И.Ф. Асламов, лишь небольшая часть выпускников демонстрирует субъектное отношение к военно-профессиональной деятельности и государственной службе [3]. Эта проблема напрямую связана с качеством подготовки педагогов. И.Ф. Асламов вводит понятие «социально-личностная жизнеспособность подростков-кадет» – интегративное качество личности, обеспечивающее преодоление жизненных

трудностей, самоопределение и выработку конструктивных стратегий субъектного развития будущей государственной и военно-профессиональной деятельности [3]. Формирование такой жизнеспособности невозможно без педагога, который сам обладает высоким уровнем интеграции военных и гражданских качеств [13].

Исследования показывают, что кадровый дефицит в системе кадетского образования имеет не только количественное, но и качественное измерение. Он формируется на стыке проблем двух групп. Гражданские педагоги (учителя-предметники), как правило, не имеют опыта военной службы и не готовы к работе в условиях жёсткой дисциплины и специфического воинского этикета; им зачастую не хватает компетенций для организации патриотической работы. Офицеры-воспитатели (кадровые военные или ветераны боевых действий) приходят в образование с ценностями армейской субкультуры (единоначалие, приказ), которые могут вступать в противоречие с современными педагогическими принципами (диалог, личностно-ориентированный подход, гуманизация); кроме того, у них часто отсутствуют базовые психолого-педагогические знания и навыки работы с детьми [1; 14]. Эта ситуация создаёт «субкультурный разрыв», который разрушает целостность образовательной среды.

Важно подчеркнуть, что военная служба даёт офицерам-воспитателям уникальные позитивные качества: дисциплинированность, умение брать ответственность, чёткость в постановке задач, навыки работы в команде в экстремальных ситуациях [15]. Эти компетенции могут быть с успехом перенесены в гражданскую педагогику, обогатив её инструментарий. Вместо акцента на «жёсткости» и «ригидности» следует говорить о необходимости мягкой адаптации военных ценностей к школьной среде [16]. Переходя на педагогическую работу, офицер может использовать свой опыт для формирования у кадет стрессоустойчивости, целеустремлённости и чувства взаимовыручки — того, что в

гражданской школе часто оказывается дефицитом [17].

Основными составляющими компетентностной готовности педагога к работе в кадетском коллективе являются педагогический, военный и аксиологический компоненты [1]. Педагогический компонент предполагает владение современными образовательными технологиями, методами лично-ориентированного обучения, психолого-педагогическими основами работы с подростками. Военный компонент включает знание основ воинских уставов, военной этики, методов строевой и тактической подготовки, а также понимание специфики военно-профессиональной деятельности. Аксиологический компонент объединяет ценностные ориентации педагога, его патриотическую позицию, готовность служить Отечеству и передавать эти ценности воспитанникам.

Процесс трансформации исходного уровня компетентностной готовности на уровень, соответствующий требованиям кадетской образовательной среды, представлен через систему выявления и поэтапного устранения профессиональных дефицитов в процессе специальной подготовки преподавателей и офицеров-воспитателей [1]. Эта система включает диагностический этап (выявление дефицитов через анкетирование, тестирование, наблюдение), проектировочный этап (разработка индивидуальных программ профессионального развития), обучающий этап (реализация модульных программ повышения квалификации), практический этап (стажировка в кадетском учреждении под руководством наставника) и рефлексивный этап (анализ результатов и корректировка). В научной литературе также раскрываются основные социальные позиции педагога, работающего в системе кадетского образования, и перечень основополагающих компетентностей педагога [10; 12].

Анализ актуальных инициатив 2024–2026 гг. позволяет выделить несколько направлений по преодолению кадрового кризиса и обеспечению подлинной инте-

грации военизированной и гражданской образовательной среды.

Нормативно-правовое обеспечение. Нормативно-правовая база кадетского образования находится в стадии активного формирования. Во исполнение поручений Президента Российской Федерации В.В. Путина должны быть разработаны Основы государственной политики в сфере кадетского образования, после чего планируется разработка федерального закона, определяющего единые правовые, организационные и содержательные основы кадетского образования. Приказ Минобороны России от 21 марта 2025 года № 161² установил порядок деятельности учреждений, находящихся в ведении Министерства обороны РФ, но региональные кадетские корпуса, школы и особенно кадетские классы (не принадлежащие Министерству обороны РФ) сталкиваются с правовыми пробелами. На уровне субъектов существуют попытки урегулирования (например, Закон Санкт-Петербурга «О кадетском образовании»³, однако единого федерального подхода пока нет. Закон о кадетском образовании должен создать единое правовое поле, превратить кадетское образование в престижную и эффективную национальную систему подготовки будущей элиты военной и государственной службы⁴.

² Приказ Министра обороны Российской Федерации от 21.03.2025 г. № 161 «Об установлении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности ...» [Электронный ресурс] // Официальное опубликование правовых актов. 2025. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504010032/> (дата обращения: 19.04.2026).

³ Закон Санкт-Петербурга «О кадетском образовании» от 14.04.2021 г. (с изменениями на 10.12.2025 г.) [Электронный ресурс] // Консорциум кодексов. 2025. URL: <https://docs.cntd.ru/document/603345561/> (дата обращения: 19.04.2026).

⁴ Минпросвещения подготовит документ, охватывающий кадетское образование [Электронный ресурс] // Парламентская газета. 2026. URL: <https://www.pnp.ru/social/minprosveshheniya-podgotovit-dokument-okhvatyvayushhiy-kadetskoe-obrazovanie.html> / (дата обращения: 19.04.2026).

Целевая подготовка в вузах. Предлагается создать специализированные программы в военных и гражданских педагогических вузах для подготовки кадров для кадетского образования⁵. На заседании Совета по военно-патриотическому воспитанию было заявлено, что здесь не обойтись без целевого обучения в вузах страны в интересах кадетских образовательных учреждений⁶.

Привлечение ветеранов СВО. Активно прорабатывается идея привлечения к обучению кадет участников специальной военной операции, особенно тех, кто по состоянию здоровья не может продолжать службу в строю, но обладает практическим опытом⁷. Ветераны СВО могут привнести в кадетское образование опыт реальной боевой работы, навыки принятия решений в стрессовых условиях, верности долгу. Их пример является мощным воспитательным фактором. При этом для успешной интеграции ветеранов в педагогическую деятельность необходимо создать систему наставничества, где опытные гражданские педагоги помогут им освоить основы возрастной психологии и методы ненасильственного общения. Таким образом, позитивный опыт военной службы становится ресурсом обогащения гражданской педагогической культуры. Как отметил сенатор Ю. Воробьёв, «очень важно, чтобы кадетские училища, школы, классы и корпуса

были укомплектованы педагогами, в том числе из числа ветеранов СВО»⁸.

Обязательная отработка выпускников педвузов. Глава комитета Госдумы по обороне А. Картаполов предложил ввести обязательную отработку для выпускников педагогических вузов по аналогии с правилами для медиков: «Мы приняли закон о том, что выпускники медицинских высших учебных заведений должны три года отработать... Я думаю, что то же самое мы можем сделать и в педагогических вузах и как раз предложить выпускникам этих вузов поработать в кадетских учебных учреждениях». По его мнению, кадровый дефицит в кадетской системе достиг критического уровня⁹.

Заключение

Интеграция военизированной и гражданской образовательной среды является не просто желательным, а необходимым условием для становления эффективного педагога кадетского образования. Успешность этой интеграции зависит от способности педагога синтезировать в своей деятельности и личности военные и гражданские ценности, методы и подходы. Как справедливо отмечается в научной литературе, «в современных социокультурных условиях всё большую социальную значимость представляет проблема формирования жизнеспособности обучающихся, готовых после выпуска из образовательных организаций к жизненному самоопределению (профессиональному, социальному, личностному), к проявлению свойств субъекта жизнедеятельности» [2]. Такая жизнеспособность может быть сформирована только педагогом, который сам обладает высоким уровнем

⁵ Предлагается создать единые стандарты подготовки педагогов для кадетского образования [Электронный ресурс] // Информ. 2024. URL: <https://www.informio.ru/news/id40378/Predlagaetsja-sozdat-edinye-standarty-podgotovki-pedagogov-dlja-kadetskogo-obrazovanija> (дата обращения: 19.04.2026).

⁶ В Госдуме предложили привлекать выпускников педвузов в кадетские училища [Электронный ресурс] // gazetametro. 2025. URL: <https://www.gazetametro.ru/articles/v-gosdume-predlozhili-privlekat-vypusnikov-pedvuzov-v-kadetskie-uchilischa-12-12-2025> (дата обращения: 18.04.2026).

⁷ Бывших военных предлагают отправлять в кадетские классы [Электронный ресурс] // Парламентская газета. 2024. URL: <https://www.pnp.ru/social/byvshikh-voennykh-predlagayut-otpravlyat-v-kadetskie-klassy.html> (дата обращения: 17.04.2026).

⁸ Кадетское образование в нашей стране всегда формировало патриотическое ядро общества [Электронный ресурс] // Совет Федерации. – 2025. – URL: <http://council.gov.ru/events/news/171405/> (дата обращения: 14.04.2026).

⁹ Картаполов предложил ввести для выпускников педвузов отработку в кадетских училищах [Электронный ресурс] // Коммерсантъ. 2025. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/8272752> (дата обращения: 14.04.2026).

нем интеграции соответствующих качеств для работы в интегрированной милитаризованной и гражданской среде.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Предложена теоретическая модель «третьего пространства», операционализированная через систему из шести индикаторов (доля интегративных дисциплин, наличие спецкурсов, участие кадет в самоуправлении, открытость гражданскому обществу, доля подготовленных педагогов, уровень конфликтности). Все процентные значения на данном этапе исследования являются рабочими гипотезами и требуют эмпирической проверки.

2. Военизированная образовательная среда обладает мощным позитивным потенциалом (дисциплина, ответственность, стрессоустойчивость), который может быть транслирован в гражданскую педагогику. В свою очередь, гражданская среда даёт механизмы гуманизации и развития критического мышления.

3. Привлечение ветеранов боевых действий следует рассматривать в первую очередь как возможность использования их уникального опыта; необходимая педагогическая адаптация достигается через курсы повышения квалификации и институт наставничества.

4. Перспективным направлением является формирование целостной государственной системы подготовки кадров, включающей: разработку и принятие профильного федерального закона, определяющего единые правовые и содержательные основы кадетского образования и единые стандарты подготовки педагогов; создание специализированных образовательных программ в педагогических вузах (как гражданских, так и военных); внедрение механизмов целевого педагогического обучения с обязательной отработкой части выпускников в кадетских образовательных учреждениях; привлечение офицеров запаса и ветеранов боевых действий с их обязательной психолого-педагогической переподготовкой; создание системы непрерывного повышения квалификации для уже работающих педагогов и офицеров-воспитателей на базе военных вузов; разработку системы мотивации и стимулирования педагогов кадетского образования.

Только такой комплексный подход позволит подготовить педагогов новой формации – носителей синтеза воинских добродетелей и гражданских ценностей, что, в свою очередь, станет залогом превращения кадетского образования в систему подготовки будущей элиты государственной службы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Марковская Е.А. Историческая периодизация формирования компетентностной готовности педагога кадетского образования // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=34164> (дата обращения: 14.04.2026).
2. Жукова Е.Ю. Проблемы подготовки и переподготовки кадров для кадетских образовательных учреждений в России // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2010. № 3. С. 44–49.
3. Асламов И.Ф. Практика формирования социально-личностной жизнеспособности подростков-кадет на гражданско-патриотической основе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2021. № 1. С.15–20.
4. Беркутова Т.А., Махова А.В., Ковтун Б.А. Военно-гражданская интеграция: понятие и виды // Вестник Поволжского государственного технологического университета. серия: Экономика и управление. 2023. № 2 (57). С.81–90.
5. Батьковский А.М., Кравчук П.В., Фомина А.В. Военно-гражданская интеграция в условиях ухудшения социально-экономического развития страны // Экономические исследования и разработки. 2020. № 4. С. 161-170. EDN PNYYBV.
6. Матвеев А.М., Царьков А.Н., Бугаков И.Л. и др. Интеграция гражданского и военного образования как эффективное направление повышения целостности национального научно-образовательного пространств // Вестник Московского авиационного института. 2006. Т. 13, № 1. С. 3–8.

EDN HVNXZR.

7. Сдвижников Д.С. Интеграционное взаимодействие гражданских и военных вузов как механизм повышения целостности высшего образования / Актуальные проблемы личности, образования и общества в контексте социально-гуманитарных наук : тез. VI Междунар. студенч. науч.-практ. конф. (Москва, 2 марта 2023 г.). М.: ГАОУ ВО МГПУ ИСОП, 2023. С. 169–171.
8. Савельева С. Б. Военно-гражданская интеграция в системе региональной экономики // Проблемы современной экономики. 2005. № 1-2(13-14). С. 338–341. EDN NJXCEK.
9. Белоусов Д.Н. Взаимозависимость военной подготовки и учебно-воспитательного процесса в вузе / Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический поиск: сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Екатеринбург, 20-21 ноября 2025 г.). Екатеринбург : Изд. УМЦ УПИ, 2025. С. 97–101.
10. Конасова Н.Ю. Социально-педагогическое проектирование результатов кадетского образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 4(94). С. 46–50. EDN MQOWOL.
11. Воронкова Г.В. Развитие социального опыта у обучающихся кадетской школы в процессе воспитания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 1. С. 73–76.
12. Абрамов А.П. Проблемы формирования социального потенциала личности в системе довузовского военного образования // Известия Юго-Западного государственного университета. 2012. № 3-2(42). С. 173–178. EDN PDQSSJ.
13. Киселев Г.Б. Основные педагогические концепции гражданского и военного воспитания личности в исторической перспективе // Историческая и социально-образовательная мысль. 2009. № 2. С. 19–36. EDN KZMCRX.
14. Марковская Е.А. Педагогическая технология комплексного сопровождения этапов становления педагога кадетского образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 10 (148). DOI: 10.60797/IRJ.2024.150.30.
15. Белоусов Д.Н., Гайдаревский А.А. Взаимозависимость военной подготовки и учебно-воспитательного процесса в вузе / Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический поиск : сборник материалов VIII Всероссийской научно-практ.конференции. Екатеринбург, 20–21 ноября 2025 г.) . Екатеринбург: Изд. УМЦ УПИ, 2025. С. 97–101.
16. Рыбаков Р.В. Безопасность офицеров запаса в процессе интеграции в гражданскую среду // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2009. Т. 9, № 1. С. 33–36. EDN JXZXPT.
17. Симоненко И.В., Озарчук В.С., Попок И.А. Модель организации военно-профессиональной подготовки специалистов связи на основе межвузовского взаимодействия // Проблемы технического обеспечения войск в современных условиях: Труды V межвузовской научно-практ. конференции, Санкт-Петербург, 20 марта 2020 года. СПб.: 2020. С. 516–519. EDN VLWMHS

REFERENCES

1. Markovskaia, E.A. (2025) Historical periodization of the formation of competency-based readiness of a cadet education teacher. *Modern Problems of Science and Education*, no. 6. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=34164> (Accessed: 14 April 2026). (In Russ.)
2. Zhukova, E.Yu. (2010) Problems of training and retraining of personnel for cadet educational institutions in Russia. *Scientific Support of the Personnel Training System*, no. 3, pp. 44–49. (In Russ.)
3. Aslamov, I.F. (2021) Practice of forming social and personal viability of cadet adolescents on a civic-patriotic basis. *Bulletin of Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, no. 1, pp. 15–20. (In Russ.)
4. Berkutova, T.A., Makhova, A.V. and Kovtun, B.A. (2023) Military-civil integration: concept and types. *Bulletin of Volga State University of Technology. Series: Economics and Management*, no. 2, pp. 81–90. (In Russ.)
5. Batkovsky, A.M., Kravchuk, P.V. and Fomina, A.V. (2020) Military-civil integration in the context of deterioration of the country's socio-economic development. *Economic Research and Development*, no. 4, pp. 161–170. (In Russ.)
6. Matveenko, A.M., Tsarkov, A.N., Bugakov, I.L. et al. (2006) Integration of civilian and military education as an effective direction for increasing the integrity of the national scientific and educational space. *Bulletin of Moscow Aviation Institute*, vol. 13, no. 1, pp. 3–8. (In Russ.)

7. Sdvizhnikov, D.S. (2023) Integration interaction of civilian and military universities as a mechanism for increasing the integrity of higher education. *Current Problems of Personality, Education and Society in the Context of Social Sciences and Humanities: Abstracts of the VI Intern. Student Scientific and Pract. Conference*, Moscow, 2 March 2023, Moscow: GAOU VO MGPU ISOP, pp. 169–171. (In Russ.)
8. Savelieva, S.B. (2005) Military-civil integration in the regional economy system. *Problems of Modern Economics*, no. 1-2(13-14), pp. 338–341. (In Russ.)
9. Belousov, D.N. and Gaidarevsky, A.A. (2025) Interdependence of military training and educational process in higher education institution. *Theory and Practice of Military Education in Civilian Universities: Pedagogical Search: Proceedings of the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference*, Yekaterinburg, 20-21 November 2025, Yekaterinburg: Izdatel'stvo UMTs UPI, pp. 97–101. (In Russ.)
10. Konasova, N.Yu. (2010) Social and pedagogical design of the results of cadet education. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, no. 4(94), pp. 46–50. (In Russ.)
11. Voronkova, G.V. (2018) Development of social experience in cadet school students in the process of education. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, no. 1, pp. 73–76. (In Russ.)
12. Abramov, A.P. and Kravchuk, P.F. (2012) Problems of forming the social potential of the individual in the system of pre-university military education. *Proceedings of Southwestern State University*, no. 3-2(42), pp. 173–178. (In Russ.)
13. Kiselev, G.B. (2009) Basic pedagogical concepts of civic and military education of the individual in historical perspective. *Historical and Social-Educational Thought*, no. 2, pp. 19–36. (In Russ.)
14. Markovskaia, E.A. (2024) Pedagogical technology of comprehensive support for the stages of formation of a cadet education teacher. *International Research Journal*, no. 10(148). DOI: 10.60797/IRJ.2024.150.30. (In Russ.)
15. Belousov, D.N. and Gaidarevsky, A.A. (2025) Interdependence of military training and educational process in higher education institution. *Theory and Practice of Military Education in Civilian Universities: Pedagogical Search: Proceedings of the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation*, Yekaterinburg, 20-21 November 2025, Yekaterinburg: Izdatel'stvo UMTs UPI, pp. 97–101. (In Russ.)
16. Rybakov, R.V. (2009) Security of reserve officers in the process of integration into the civilian environment. *Proceedings of Saratov University. New Series. Series: Sociology. Political Science*, vol. 9, no. 1, pp. 33–36. (In Russ.)
17. Simonenko, I.V., Ozarchuk, V.S. and Popok, I.A. (2020) Model of organization of military-professional training of communication specialists based on interuniversity interaction. *Problems of Technical Support of Troops in Modern Conditions. Proceedings of V Interuniversity Scientific and Pract. Conference*, St. Petersburg, 20 March 2020, St. Petersburg, pp. 516–519. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

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

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-159-171

НАРОДНАЯ ИГРА В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

Игнатьева Е. Ю.^{1✉}, Ёлкин С. М.², Федотова Е. Н.³

^{1,2,3} Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Российская Федерация

^{1✉} Elena.Ignateva@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1521-5018>

² Sergey.Yolkin@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5998-7215>

³ s244061@std.novsu.ru

Статья поступила в редакцию 08.04.2026
Одобрена после рецензирования 18.04.2026
Принята к публикации 26.05.2026

Аннотация. В период глобальных геополитических и цифровых трансформаций особую значимость приобретают устойчивые компоненты народной культуры, поддерживающие связь между поколениями и способствующие формированию национальной идентичности. Целью данного исследования было выявление места народной игры в жизни современных школьников и их родителей. На основе теоретического анализа обоснованы основные понятия по теме исследования и выявлена их взаимосвязь, уточнён социально-педагогический потенциал народной игры. Обозначены варианты включения элементов народной игры в дошкольное и школьное образование: на уроках физической культуры, в организации соответствующих тематических событий, в специальных элективных курсах. Экспериментальное исследование показало, что школьники и их родители понимают ценный образовательный потенциал народных игр, но лишь половина семей проводит досуг в совместной игре. Дан анализ воспитательного потенциала некоторых популярных народных игр. Сделан вывод о востребованности элективных курсов, мастер-классов для детей, родителей, учителей и студентов педагогических направлений по народной игровой культуре для сохранения её ценного наследия и применения в образовательных целях.

Ключевые слова: народная культура, народная игровая культура, народная игра, семья, семейное воспитание, школьники, родители.

Для цитирования: Игнатьева Е. Ю., Ёлкин С. М., Федотова Е. Н. Народная игра в жизни современных школьников и их родителей // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.159–171. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-159-171>

Original article

A FOLK GAME IN THE LIFE OF MODERN SCHOOLCHILDREN AND THEIR PARENTS

E. Ignatyeva^{1✉}, S. Yolkin², E. Fedotova³

^{1,2,3} Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russian Federation

^{1✉} Elena.Ignateva@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1521-5018>

² Sergey.Yolkin@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5998-7215>

³ s244061@std.novsu.ru

The article was submitted on 08.04.2026

Approved after review on 18.04.2026

Accepted for publication on 26.05.2026

Abstract. During a period of global geopolitical and digital transformations, the stable components of folk culture, which support connections between generations and contribute to the formation of national identity, are acquiring particular significance. The aim of this study was to identify the current state of folk games in the lives of modern schoolchildren and their parents. Based on theoretical analysis, the key concepts related to the research topic are substantiated and their interrelations are identified, and the socio-pedagogical potential of folk games is clarified. Options for incorporating elements of folk games into preschool and school education are outlined: in physical education classes, in the organization of relevant thematic events, and in special elective courses. The experimental study showed that schoolchildren and their parents understand the valuable educational potential of folk games, but only half of families spend their leisure time playing together. The educational potential of some popular folk games is analyzed. The conclusion is drawn regarding the need for elective courses and workshops for children, parents, teachers, and students in pedagogical fields on folk game culture to preserve its valuable heritage and apply it for educational purposes.

Keywords: folk culture, folk game culture, folk game, family, family education, schoolchildren, parents.

For citation: Ignatyeva, E. Yu., Yolkin, S. M., Fedotova, E. N. (2026) A folk game in the life of modern schoolchildren and their parents. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 159–171 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-159-171>

Введение

Современное общество находится на этапе кардинальных трансформаций. Сложные геополитические процессы происходят сегодня на фоне стремительной цифровой трансформации: виртуальная реальность, различные онлайн-платформы и сайты, а также компьютерные игры становятся неотъемлемой частью повседневной жизни человека, в том числе жизни школьников и их семей. Всевозможные гаджеты становятся основным каналом развлечения, общения и даже обучения. В таких условиях традиционные формы культуры, основанные на живом межличностном взаимодействии, оказываются под угрозой исчезновения. Появляются отдельные исследования, в которых авторы с тревогой указывают на потерю у детей интереса к народным и национальным играм, что приводит к забвению родовых корней [1]. Между тем в периоды происходящих трансформаций особую значимость приобретают устойчивые, проверенные временем компоненты народной культуры и традиций, которые формируют не только основу досуга, но и определённый куль-

турный код, передаваемый из поколения в поколение и обеспечивающий формирование устойчивой национальной идентичности [2]. Среди таких компонентов – народная игра, которая является одним из самых доступных и естественных инструментов трансляции народной культуры.

Народная игра, будучи простой по форме, оказывается ёмкой по содержанию. Так, в игре закодированы нормы поведения, ценности и традиции, языковые особенности и коллективный опыт народа, что в конечном счёте, преломляясь сквозь призму современности, и определяет национальную идентичность. «Они (народные игры) создавались и оттачивались десятками поколений, вбирая в себя опыт целого народа. В них свои “учебные предметы”» [3, с. 334]. Народная игра гармонично входит в арсенал средств подлинного воспитания, которое соответствует пяти важным критериям: гуманистичность, системность, событийность, персонифицированность и рефлексивность [4].

Несмотря на сегодняшние социокультурные условия, когда виртуальное общение все чаще замещает реальное меж-

личностное, а количество городского населения за последние сто лет существенно преобладает над сельским, что, в свою очередь, привело к ослаблению традиционных локальных связей, народная игра не теряет своих позиций, не воспринимается как пережиток прошлого. Напротив, она начинает играть роль актуального ресурса народной культуры, особенно в периоды роста национального самосознания, выступая эффективным средством коммуникации между поколениями, обеспечивая передачу ключевых элементов национальной идентичности – ценностей, норм и традиции – в доступной и естественной для детей и взрослых форме. Кроме того, сегодня вызывает опасения экспансия в игровую культуру компьютерных игр, в которых снимаются многие ограничения, заданные социально-ролевыми отношениями в реальном мире. Таким образом, научный интерес представляет вопрос о том, насколько важную роль занимает народная игра в жизни школьников и их родителей, какие фрагменты народной игры сохранились как культурное явление.

Цель исследования – выявить актуальное состояние народной игры в жизни современных школьников и их родителей.

Задачи исследования:

1. Уточнить сущность понятий «народная культура», «игровая культура», «народная игровая культура», «народная игра».
2. Охарактеризовать феномен народной игры как культурное и педагогическое явление.
3. Экспериментально исследовать роль народной игры в жизни современных детей и их родителей.

Гипотеза исследования заключается в том, что усиление процессов цифровизации ставит под угрозу сохранение народной культуры посредством народных игр.

Научная новизна исследования заключается в освещении круга вопросов, связанных с актуальным состоянием народной игры в жизни школьников и их родителей. *Теоретическая значимость* – в исследовании понятийного поля, в которое входит понятие «народная игра»,

уточнение значения народной игры в воспитании школьников. *Практическая значимость* сводится к уточнению места народной игры в жизни современной семьи и отношения к ней разных поколений, а также анализу образовательного потенциала народных игр.

Материалы и методы

Для решения задач исследования был проведён теоретический анализ научных публикаций, позволивший определить терминологическое поле исследования, выявить отличия и отношения ключевых взаимосвязанных понятий; определить социально-педагогический функционал народной игры (в образовательной практике и семейном воспитании).

Практическая часть исследования состояла в проведении анкетирования, аналитической обработке и интерпретации его результатов. Целью анкетирования было выявление актуального состояния использования народных игр в игровой семейной практике. В исследовании приняли участие 253 респондента, из них: 122 учащихся 4–7 классов общеобразовательных учреждений города Великого Новгорода и 131 родитель данных учащихся. Анкета состояла как из закрытых, так и из открытых вопросов по теме исследования; включала два блока вопросов. Первый блок вопросов, одинаковых для учащихся и их родителей, имел целью выявление общих данных по применению игры в семейном воспитании. Второй блок вопросов был ориентирован на исследование использования народных игр в практике семейного воспитания и досуге.

Народная игра как феномен культуры и педагогическое явление

Среди возможных подходов к определению понятия народной культуры традиционным является «осмысление народной культуры в плоскости исторического прошлого, времени расцвета традиции как своеобразного культурного параметра» [5, с. 134]. При этом данное понятие мы не рассматриваем в дихотомии элитарная –

народная (с позиции носителей культуры) и не идентифицируем с понятием «массовая культура».

Я.В. Чеснов, рассматривая народную культуру как «живой организм, способный перерабатывать как архаику, так и нововведения», как «самостоятельную систему ориентаций в мире», отмечает её онтологичность, массовость, подвижность, адаптивность, системность, «её способность предшествовать многим социальным и ментально-психическим установкам, формирующих личность» [6, с. 30]. Эта мысль развивает идею академика Ю.С. Степанова о народной культуре как концепте – «это как бы ступок культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не “творец культурных ценностей” – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на неё» [7, с. 40]. Народная культура несёт в себе традиции, складывающиеся веками, и потому являет собой сложившиеся модели деятельности и поведения, которые передаются из поколения в поколение.

Игровая культура выступает подсистемой культуры общества, «охватывает ценности и представления людей об игровой деятельности, включает модели поведения субъектов игрового процесса, игровые учреждения, знания, ориентации, идеалы, установки, в которых суммируется игровой опыт данного общества и отражается достигнутый им игровой уровень» [8, с. 7]. Игровая культура концентрирует в себе несколько измерений – полей (реалогическое, смысловое, семиотическое, коммуникативное), которые проявляются уже через многообразные внешние формы. В широком понимании игровой культуры в ней реализуются атрибутивные признаки игровой деятельности и отражается специфика её субъекта, объекта, процессуальных, результативных, институциональных характеристик, она «является определённой сферой, ментальным полем, где отражается культурный опыт сообщества» [9,

с.14]. В узком смысле, на уровне конкретного индивида, игровая культура – способность человека отдаваться игре, переживать её эмоционально и раскрываться в ней, не нарушая правила и проявляя личностные качества.

Понятие «народная игровая культура», как отмечает И. Б. Ческидова, включает в себя всё созданное многими поколениями наших предков в области игры. Это совокупность разнообразных игр, начиная с детских потешек и заканчивая взрослыми затеями, включая все «необходимые атрибуты, игрушки, а также отношение к игре участвующих в ней» [10, с. 6344]. Народная игровая культура раскрывает один из глубинных пластов культуры народной. По сути, игровые практики пронизывают всю традиционную культуру, в которой они представлены народным театром (вертепные представления, театр Петрушки, народные драмы), широким спектром народных игр, вкраплением игровых элементов в обрядовые и ритуальные действия.

Социально-педагогический функционал народной игры включает в себя две группы основных функций: социально-культурные и педагогические. К первой группе можно отнести формирование опыта социальных отношений у ребёнка, приобретение социального опыта автономии от взрослых, развитие солидарности, усвоение полоролевого поведения и поощрение социальной активности. Ко второй группе функций следует отнести творческое развитие ребёнка в процессе игры, диагностическую и рекреационную функции, развитие физической устойчивости и чувства воли, формирование гражданских качеств (вплоть до подготовки к военной службе), а также развитие культуры речи ребёнка, социально-нравственных ориентаций [11].

Таким образом, рассматривая народные игры как феномен культуры и педагогическое явление, следует понимать многогранные возможности народной игры в ретрансляции исторических, ментальных, национальных черт и этнокультурных ценностей, социальных правил поведения,

в развитии чувства коллективизма, взаимопомощи и доброжелательного отношения друг к другу.

Говоря о классификации народных игр, стоит отметить не только разнообразие оснований, по которым игры подразделяются, но и тот факт, что классификационные группы сопряжены с различным социально-педагогическим функционалом. Так, на основании возраста выделяются игры для детей дошкольного возраста, младшего школьного возраста, подростков и молодёжи. По характеру деятельности существует разделение игр на подвижные, игры с предметами, интеллектуальные, словесные и обрядовые. На основании сезонности игры классифицируются на зимние, весенние, осенние и летние. В зависимости от поставленных целей и задач игры подразделяются на развивающие, обучающие, воспитательные и развлекательные. По степени организованности народные игры делятся на две большие группы: организованные и стихийные. Наконец, в зависимости от содержания выделяют имитационные, трудовые, спортивные и патриотические игры. Таким образом, многовековая мудрость народа заключается в том, чтобы через игру транслировать ценности, значимые для культурной общности, развивать разнообразные умения, необходимые для жизни.

Первое знакомство ребёнка с народными играми происходит, как правило, в семье. Особенностью народной игровой культуры является её передача людьми из поколения в поколение, и основными источниками информации о народных играх для детей становятся их родители и прародители. Для детского возраста характерно увлечение игрой – это естественное состояние ребёнка, поэтому можно рассматривать народные игры как одно из условий успешного воспитания и развития.

Народные игры для ребёнка в кругу семьи – это первые шаги на пути познания окружающего мира. Исследователи народных игр непременно отмечают, что совместные игры детей с родителями и/или прародителями развивают физиче-

ские качества ребёнка (силу, скорость, ловкость, выносливость, меткость), качества личности (доброта, честь, смелость), интеллектуальные способности. Помимо этого, стоит подчеркнуть важность формирования эмоциональной связи между детьми и родителями и/или прародителями в ходе совместной игровой деятельности. Основным преимуществом народной игровой культуры является её доступность и простота, что способствует лёгкости воспроизведения в различных условиях (дом, улица и т.д.). В условиях постоянной занятости взрослых членов семьи народная игра может стать эффективной формой организации совместного семейного досуга, что не требует приобретения дорогостоящего игрового инвентаря или посещения каких-либо учреждений.

Широкое применение народная игра находит в дошкольном воспитании. Так, педагоги описывают опыт внедрения её и иных элементов народной игровой культуры в целях духовно-нравственного и патриотического воспитания дошкольников [12]. Например, воспитатели разучивают различные потешки, считалки, загадки и песни с детьми, которые потом воспроизводят в игровой форме. Помимо этого, дети знакомятся с героями народных сказок и былин, историей русского народного костюма и головных уборов. Авторы отмечают эффективность внедрения данного опыта по направлению духовно-нравственного развития детей с учётом требований современных федеральных государственных образовательных стандартов.

Что касается места народной игры в современном школьном образовании, то стоит рассматривать несколько путей реализации данного направления. Во-первых, народные игры можно использовать на уроках физической культуры [13]. Это позволит не только повысить двигательную активность ребёнка, но и приобщить его к народной культуре. Во-вторых, дети могут играть в народные игры на переменах между уроками. В этом случае педагогу следует ознакомить детей с правилами игр заранее,

а затем регулярно предлагать поиграть в ту или иную игру, тем самым формируя некую «традицию» для класса [14]. В-третьих, народная игровая культура может найти своё отражение в общешкольных и/или классных тематических мероприятиях: народные гуляния, фольклорные вечера, игровые соревнования, мастер-классы и фестивали [15]. Более сложный, но вполне возможный путь – интегрирование элементов народной культуры, в том числе и народных игр, в учебную деятельность при изучении разных учебных предметов [16]. Наконец, в открытых источниках можно найти даже элективные курсы, посвящённые народным играм¹.

Таким образом, народные игры способствуют сохранению и передаче культурного наследия страны, приобщают детей к истории, обычаям и традициям своего народа, выступают средством передачи социокультурной эстафеты между поколениями. Педагогические эффекты игры проявляются в развитии коммуникативных умений, воображения и творчества детей, усилении внутрисемейных связей и неформальному общению представителей разных поколений.

Результаты исследования места народной игры в жизни школьников и их родителей

Как показало исследование, лишь более 20% (21% по мнению учащихся и 27% по мнению родителей) учащихся регулярно играют с родителями (рисунок 1). Но почти столько же (23% учащихся и 19% родителей) играют совместно редко или никогда.

Практически половина школьников (49%) играет вместе с друзьями, 27% – с братьями или сёстрами, 11% – с бабушками и дедушками, 9% – с родителями. Остальные респонденты предпочитают играть в одиночестве. Ответы показыва-

ют, что большая часть детей предпочитает играть со сверстниками. Как видно из рисунка 2, ответы учащихся и их родителей на этот вопрос несколько расходятся. Причём, более высокие баллы оказались у родителей в отношении игры их ребёнка с его братьями и сёстрами и собственно с родителями, что позволяет предположить, что эти цифры могут отражать желаемое положение вещей.

Что касается предпочтения детей в играх, то исследование показало схожесть мнений детей (43%) и родителей (48%): большинство детей не имеет особого предпочтения в выборе игры (рис. 3). Далее в порядке уменьшения привлекательности следуют подвижные игры, настольные игры, игры на смекалку. Полагаем, что учащиеся чаще концентрируют внимание не на игровой форме, а на самом процессе игры, на получении положительных эмоций от игры. Полагаем, что мнение родителей подтвердило этот вывод.

Второй блок вопросов был посвящён народным играм в жизни школьников и их родителей. Подавляющее большинство (68%) учащихся указывает, что именно родители обучили их народным играм. При этом респонденты также ссылаются на роль друзей и посещение народных гуляний.

Большинство детей отметили, что им нравятся народные игры, в них ничего менять не следует, их «всё устраивает в народных играх». Отдельные учащиеся указали на необходимость обновления правил при сохранении сути игры и обновление игрового инвентаря.

При этом, только 7% из этих респондентов регулярно играют с родителями в народные игры. Стоит обратить внимание, что пятая часть (20%) школьников никогда не играет в народные игры с родителями. 20% родителей подтвердили этот факт. При этом подавляющее большинство родителей (93%) убеждены, что народные игры должны использоваться в системе воспитания современных детей. Больше половины родителей (57%) ответили, что сами обучали своих детей народным

¹ Программа элективного курса «Русские народные подвижные игры» 2 класс. Available at: https://infourok.ru/programma_elektivnogo_kursa_russkie_narodnye_podvizhnye_igry__2_klass-301952.htm; Элективный курс «Подвижные игры» 2 класс. <https://infourok.ru/elektivniy-kurs-podvizhnie-igri-klass-871974.html>

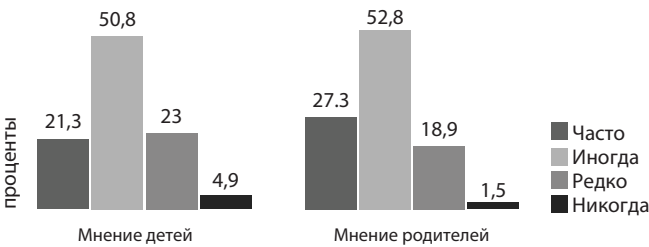


Рис. 1/ Fig .1
Совместное времяпровождение в игре детей и их родителей / The joint pastime of children and parents spent in game
Источник: данные авторов.

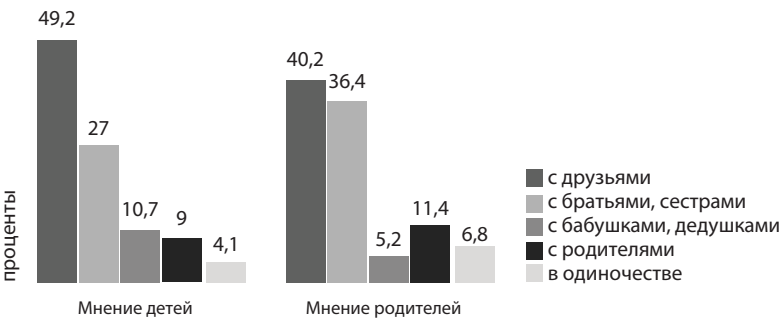


Рис. 2/ Fig .2
Партнёры по игре в семье (мнение детей и родителей) / Playmates in a family (opinions of children and parents)
Источник: данные авторов.

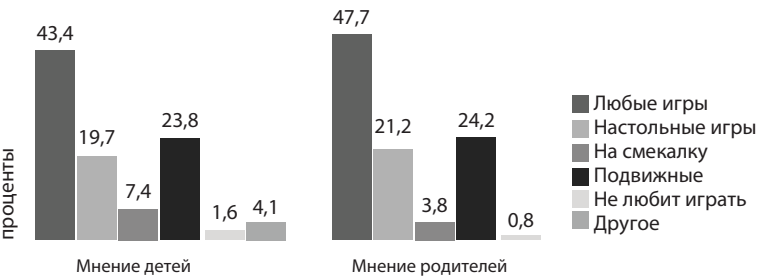


Рис. 3/ Fig .3
Предпочтения детей в играх / Children's preferences in games
Источник: данные авторов.

играм. В то же время процент тех, кто не обращался в игровой практике к народному игровому опыту, тоже достаточно высок – 43%. Можно констатировать, что родители, положительно оценивая педагогические возможности народных игр, имея собственный опыт участия в них, не всегда готовы передавать этот опыт своим детям.

Мнения школьников и их родителей о возможности применения народных игр в школе довольно схожи. Прежде всего речь идёт об уроках физкультуры (половина обеих групп участников анкетирования выбрала данную позицию) и перемены между уроками (27% учащихся и 24% родителей) (рис. 4). Большинство родителей (14%) хотели бы видеть применение народной игры или иных элементов игровой культуры на уроках или в виде элективных курсов. Этот факт вполне объясним тем, что родители в большей степени представляют возможности и разнообразие народных игр, потому что в детстве родителей игровой практики с применением народного игрового контекста было значительно больше.

Ответы школьников и их родителей относительно наиболее популярных игр оказались схожи: респонденты предпочитают простые, легко воспроизводимые игры (таблица 1).

На основе анализа данных о популярности народных игр среди школьников и их родителей можно сделать вывод, что современные дети достаточно активно вовлечены в игровую практику, однако интерес к народным играм сосредоточен на небольшом круге простых и доступных игр. Лидером по частоте применения игры и среди детей, и среди взрослых являются «Прятки» – в незамысловатую игру играли 17% школьников и 14% взрослых. Это может говорить о естественной востребованности данной игры для разных поколений. Второе место по популярности занимает «Молчанка» среди школьников и «Казаки-разбойники» среди взрослых. При этом, такие игры, как «Горелки», «Бирюльки» и «ЧИЖ», не пользуются популярностью и мало встречаются в игровой практике. Это свидетельствует о постепенном исчезновении этих народных игр из игровой практики.

Стоит отметить, что между поколениями наблюдается достаточно заметный разрыв: родители чаще помнят игры своего детства, но в то же время редко обучают этим играм своих детей. Например, в «Лапту» играли 9% родителей, но лишь 4% школьников играют в неё сегодня, в «Ручеёк» играли 12% родителей, но лишь 8% детей применяют её в игровой практике. Даже при наличии собственного игрового опыта родители не способствовали

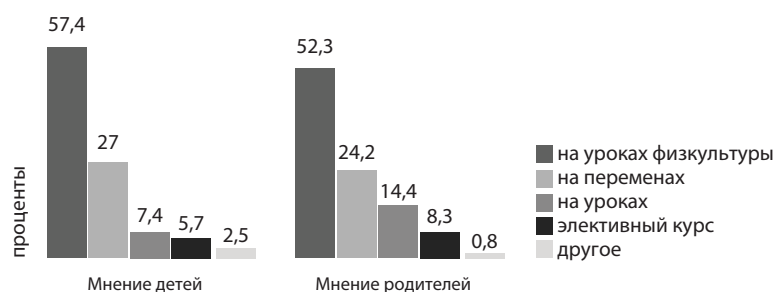


Рис. 4/ Fig. 4

Применение народной игры или иных элементов народной игровой культуры в школе (мнение родителей и детей) / The use of folk games or other elements of folk game culture in school (opinions of parents and children)

Источник: данные авторов.

Таблица 1/ Table 1

Популярные игры у детей и их родителей / Popular games among children and their parents

Игра	Учащиеся слышали об играх, %	Учащиеся играли в игры, %	Родители слышали об играх, %	Родители играли в игры, %
Прятки	14,7	17,4	11,6	14,1
Молчанка	11,2	13,2	8	8,9
Казаки-разбойники	10,9	7,7	10,4	12
Салки	10,5	11,7	9,7	9,5
Золотые ворота	10,1	12	5,9	6
Городки	8,9	6,5	10,2	8,3
Ручеёк	7,7	7,9	10,3	11,5
Рыбак и рыбка	7	7,6	4,6	4,7
Лапта	6,1	4	10,1	8,8
Колечко	5,8	6,4	8,3	8,9
Краски	3,2	3,1	2,6	3,3
Горелки	1,9	1,6	4	1,9
Бирюльки	1,2	0,6	2,6	1
ЧИЖ	0,8	0,4	1,6	1,2

Источник: данные автора.

тому, чтобы некоторые народные игры стали частью игровой культуры их детей. Причинами этому могут служить угасание дворовой культуры, увлечённость цифровыми технологиями и/или недостаток времени и инициативы.

Стоит отметить ещё один тревожный момент – разрыв между знанием и игровой практикой. В большинстве случаев доля тех, кто слышал о той или иной народной игре выше, чем тех, кто в неё играл. Это указывает на то, что информация о народных играх сохраняется и передаётся из поколения в поколения, но знание не всегда переходит в игровую практику.

Стоит отметить, что игры «Казаки-разбойники» и «Городки», которые были популярны среди родителей, но стали менее популярны со временем и реже встречаются в игровой практике современных

детей, всё ещё достаточно узнаваемы для школьников. Так, организованные игровые мероприятия (школьные, дворовые и т.д.) могли бы вновь пробудить интерес к данным народным играм.

Называя качества, которые могут развить народные игры, школьники отметили как физические (ловкость, выносливость), так и интеллектуальные качества (смекалку, скорость реакции, умение общаться). Вот некоторые высказывания учащихся при ответе на данный вопрос: «Могут развить смекалку и умение находить подход», «Я думаю, что народные игры могут развить такие качества и умения как сплочённость и умение работать в команде», «Народные игры могут развить мировоззрение и умение веселиться». Результаты отражают понимание учащимися высокого развивающего потенциала

народных игр. Необходимо отметить, что 40% респондентов иногда принимают участие с родителями в народных гуляниях и праздниках, что демонстрирует большую распространённость данного совместного семейного досуга по сравнению с народными играми.

Оценивая образовательный потенциал народных игр, родители отмечают их возможности в развитии у детей физических качеств (ловкость, скорость), когнитивных умений (логическое мышление, смекалка), волевых характеристик (дисциплинированность, самостоятельность) и социально-нравственных качеств (коммуникабельность, доброта). Сравнивая ответы детей и их родителей на этот вопрос, можно отметить некоторое различие во взглядах на воспитательный потенциал народных игр. Так, дети оценили народные игры с позиции субъективного опыта участника той или иной игры, фокусируя на своём непосредственном игровом опыте, акцентируя навыки, которые проявляются здесь и сейчас (ловкость, быстрота). Родители же рассмотрели народные игры с точки зрения воспитателя, отмечая более глубокие, системные личностные качества, важные для социализации и развития характера (доброта, дисциплинированность). Родители, так же как и учащиеся, не видят особого смысла во внесении каких-либо изменений в народные игры.

Далее респондентам было предложено назвать учреждения культуры в городе, которые, по их мнению, могли бы научить детей народным играм. Родители предложили достаточный список таких учреждений. В Великом Новгороде (Детский музейный центр новгородского музея-заповедника, Дом народного творчества, Школа искусств им. С.В. Рахманинова, Мастерская – Студия «Новгородские Забавы», ДДЮТ имени Лени Голикова, ДК имени Н.Г. Васильева, ДК «Город», Дом молодёжи, библиотеки города и летние детские лагеря), что демонстрирует их понимание возможностей города в поддержании народной культуры в обществе.

В целом можно сделать вывод об определённом уровне информированности детей и их родителей о народных играх и их образовательном потенциале. При этом родители учащихся хорошо информированы об учреждениях или организациях, которые могли бы научить их детей народным играм. Но основным источником знаний ребёнка о народных играх является семейное воспитание. По мнению родителей, народные игры помогают разносторонне развивать детей: от физической сноровки и сообразительности до умения выстраивать общение. Большинство респондентов считают, что какие-либо изменения в народных играх вводить не нужно: «Они и так весёлые и задорные».

Проведённое исследование позволило выделить три наиболее популярные народные игры – «Прятки», «Молчанка», «Золотые ворота», обладающих, по мнению респондентов, наиболее высоким дидактическим, развлекательным, психотерапевтическим, коррекционным и социализирующим потенциалом.

Таким образом, можно говорить о высоком образовательном потенциале народных игр. В них отражены традиции, обычаи и быт нашего народа, а также представления народа о таких категориях, как честь, смелость, ловкость, выносливость и смекалка. А значит, приобщение детей к народным играм может способствовать их знакомству и принятию культуры своего народа. Отметим, что гипотеза исследования в целом не подтверждается – народная игра как элемент народной культуры сохраняется в жизни современных школьников и их родителей.

Между тем, несмотря на информированность родителей и детей о народных играх были выявлены и тревожные выводы, побуждающие к организации целенаправленной деятельности в педагогических вузах и колледжах, в школах и дошкольных детских организациях, среди школьников и их родителей, направленная на приобщение различных категорий населения страны к народной игровой культуре.

Заключение

Народная культура, как стабильно-коренной феномен человеческой общности, сохраняет и передаёт из века в век ценности, смыслы, умения. Её естественная составляющая – народная игровая культура, включающая в себя различные традиционные игровые элементы, которые представлены в обрядовой культуре, народных играх, народном театре. Народные игры, как самый простой вариант проявления народной культуры, выполняют в обществе в целом и в жизни человека важные социально-педагогические функции социализации, обучения, воспитания и развития. Классификации народных игр подчёркивают их разнообразие и адекватность определённым педагогическим целям.

Игра традиционно включалась в дошкольное и школьное образование детей. Она находит своё место на уроках, переменах между занятиями, различных тематических мероприятиях; ею занимаются на специальных курсах, дополнительных образовательных программах. Но начинается народная игра в жизни каждого человека в семье. Именно семья является первым источником приобщения детей к народной игровой культуре, которая может быть формой организации совместного семейного досуга, способствующего усилению внутрисемейных связей и неформальному общению представителей разных поколений.

Исследование актуального состояния народной игры в жизни школьников и их родителей позволило сделать следующие выводы. Лишь половина участников опроса обозначили совместные игры как способ организации семейного досуга. Для большинства детей важен сам игровой процесс, без особых предпочтений игровой формы. Высказывания детей и родителей демонстрируют понимание ими

образовательных возможностей народных игр. Самыми популярными народными играми по результатам опроса родителей и детей являются «Прятки», «Молчанка» и «Золотые ворота», которые развивают такие качества, как ловкость, смекалка, коммуникабельность и упорство. Можно констатировать, что по ряду причин народные игры постепенно вытесняются из игровой практики. Родители помнят игры своего детства, понимают их социально-педагогический потенциал, но в то же время редко обучают этим играм своих детей; интерес к народным играм сосредоточен на простых и доступных играх. Знание детей об играх не всегда переходит в плоскость игровой практики и опыта, а значит, вскоре может стать невостребованным, и живая нить традиции народной игры будет прервана. На социокультурном уровне народная игра в значительной степени приобретает статус нематериального культурного наследия, воспроизводство которого будет осуществляться в основном в пространстве народных праздников и других культурных мероприятий на базе музеев, библиотек и других культурно-досуговых учреждений.

Таким образом, данное исследование позволило выявить проблемные моменты, которые могут стать отправной точкой для организации научной и педагогической деятельности в таких сферах, как: изучение влияния народной игровой культуры на формирование этнической и культурной идентичности подрастающего поколения; разработка образовательных программ, элективных курсов для будущих педагогов по народной игровой культуре; разработка и проведение мастер-классов и образовательных событий для школьников, родителей и учителей; популяризация народной культуры среди различных категорий населения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Харитоновна С.А. Народные игры и современный ребёнок // Вестник Восточно-Сибирского государственного института культуры. 2022. № 1(21). С. 92–99. DOI: 10.31443/2541-8874-2022-1-21-92-99.
2. Апсаматова Э.Д. Онтология национальной идентичности в пространстве современных культур и цивилизаций // Известия Национальной Академии наук Кыргызской Республики. 2023. № 5. С. 51–56.

3. Закирова Л.Ф. Патриотическое воспитание младших школьников через народные игры // Актуальные тенденции социальных коммуникаций: история и современность. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2024. С. 321–334.
4. Степанов Е.Н. Подлинное воспитание как стратегический ориентир в воспитательной деятельности педагогов // Мастерство online. 2015. 4(5). URL: <http://ripo.unibel.by/index.php?id=919> (дата обращения: 15.01.2026).
5. Пантелеева Л.М. Новые подходы к понятию «народная культура» // Социо- и психолингвистические исследования. 2021. № 9. С. 134–139.
6. Чеснов Я.В. Философская антропология народной культуры. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2014. 496 с.
7. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
8. Нестерова Н.В., Баннов К.Ю. Игра как объект культурологического анализа // Вестник ЧГАКИ. 2006. №1 (9). С. 73–82.
9. Баннов К.Ю. Философско-культурологические основания концепции игровой культуры // Вестник ЧелГУ. 2007. № 14. С. 10–14.
10. Ческидова И.Б. Приобщение дошкольников к народной игровой культуре // Общество. Наука. Инновации (НПК-2017): сборник статей. Всерос. научно-практ. конференция, (Киров, 01–29 апреля 2017 года), Вятский гос. университет. Киров: Вятский государственный университет, 2017. С. 6344–6352.
11. Лахин Р.А. Социально-педагогический потенциал народной игры в воспитании детей // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 2. С. 74–80.
12. Мусайбекова И.М. Воспитание нравственно-патриотических чувств у дошкольников посредством народных подвижных игр России // Детство, открытое миру. Омск: Омский государственный педагогический университет. 2024. С. 118–120.
13. Кузнецова З.М. Народные игры на уроках физической культуры: факторы и перспективы развития // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2021. Т. 16. № 1. С. 163–171.
14. Диринг В.В. Подвижные перемены как средство организации досуга и отдыха младших школьников / Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, (Горно-Алтайск, 12 декабря 2020 г.) Под редакцией Г.Ю. Лизуновой. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2020. С. 150–155.
15. Береснева Л.Н. Русские народные праздники дохристианского периода как средство нравственного воспитания дошкольников и младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т.17. С. 559–563. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46287.htm> (дата обращения: 25.12.2025).
16. Очиров Г.Д. Народная культура как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 1А. С. 62–69. DOI: 10.34670/AR.2019.44.1.029.

REFERENCES

1. Kharitonova, S.A. (2022) Folk games and the modern child. *Bulletin of the East Siberian State Institute of Culture*, no. 1(21), pp. 92–99. DOI: 10.31443/2541-8874-2022-1-21-92-99 (In Russ.)
2. Apsamatova, E.D. (2023) The ontology of national identity in the space of modern cultures and civilizations. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the Kyrgyz Republic*, no. 5, pp. 51–56. (In Russ.)
3. Zakirova, L.F. (2024) Patriotic education of younger schoolchildren through folk games. *Current Trends in Social Communications: History and Modernity*. Izhevsk: Publishing House "Udmurt University", pp. 321–334 (In Russ.)
4. Stepanov, E.N. (2015) Authentic education as a strategic guideline in educators' pedagogical activities. *Mastery Online*, no. 4(5). Available at: <http://ripo.unibel.by/index.php?id=919> (Accessed: 15 January 2026). (In Russ.)
5. Pantelееva, L.M. (2021) New approaches to the concept of "folk culture". *Socio- and Psycholinguistic Research*, no. 9, pp. 134–139. (In Russ.)
6. Chesnov, Ya.V. (2014) *Philosophical anthropology of folk culture*. Moscow: Canon+ ROOI "Rehabilitation", 496 p. (In Russ.)

7. Stepanov, Yu.S. (1997) *Constants. Dictionary of Russian culture. Research experience*. Moscow: School "Languages of Russian Culture". (In Russ.)
8. Nesterova, N.V. and Bannov, K.Yu. (2006) Game as an object of culturological analysis. *Bulletin of CSIC*, no. 1(9), pp. 73–82. (In Russ.)
9. Bannov, K.Yu. (2007) Philosophical and culturological foundations of the concept of game culture. *Bulletin of ChelSU*, no. 14, pp. 10–14. (In Russ.)
10. Cheskidova, I.B. (2017) Introducing preschoolers to folk play culture. *Society. Science. Innovations (NPK-2017): collection of articles. All-Russian scientific and practical conference*, Kirov, April 1–29, 2017, Vyatka State University. Kirov: Vyatka State University, pp. 6344–6352. (In Russ.)
11. Lakhin, R.A. (2009) Socio-pedagogical potential of folk games in children's education. *Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, no. 2, pp. 74–80. (In Russ.)
12. Musaybekova, I.M. (2024) Education of moral and patriotic feelings in preschoolers through Russian folk active games. *Childhood Open to the World*. Omsk: Omsk State Pedagogical University, pp. 118–120. (In Russ.)
13. Kuznetsova, Z.M. (2021) Folk games in physical education classes: factors and development prospects. *Pedagogical-Psychological and Medico-Biological Problems of Physical Culture and Sports*, vol. 16, no. 1, pp. 163–171. (In Russ.)
14. Diring, V.V. (2020) Active breaks as a means of organizing leisure and rest for younger schoolchildren. *Value orientations of youth in the context of modernization of contemporary society: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation*, 12 December 2020. Gorno-Altai: Gorno-Altai State University, pp. 150–155. (In Russ.)
15. Beresneva, L.N. (2016) Russian folk holidays of the pre-Christian period as a means of moral education of preschoolers and younger schoolchildren. *Concept. Scientific and Methodological Electronic Journal*, vol. 17, pp. 559–563. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/46287.htm>. (Accessed: 25 December 2025). (In Russ.)
16. Ochirov, G.D. (2019) Folk culture as a means of spiritual and moral education of younger schoolchildren. *Pedagogical Journal*, vol. 9, no. 1A, pp. 62–69. DOI: 10.34670/AR.2019.44.1.029. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Игнатьева Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Ёлкин Сергей Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Федотова Елизавета Николаевна – ассистент кафедры педагогики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Elena Yu. Ignatyeva – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Sergey M. Yolkin – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Head of the Department of Pedagogy, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Elizaveta N. Fedotova – Assistant, 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 37.036:792

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-172-182

ТЕАТРАЛЬНАЯ СТУДИЯ КАК ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО: ПРИНЦИП «НЕ НАВРЕДИ» В ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКА

Лебедева К. Д.

Независимый исследователь, Хабаровск, Российская Федерация

todoart@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-9533-3493>

Статья поступила в редакцию 16.03.2026
Одобрена после рецензирования 24.03.2026
Принята к публикации 08.04.2026

Аннотация. Цель статьи – обосновать авторскую модель подростковой театральной студии как гуманистического пространства, синтезирующего профессиональную методику (система К.С. Станиславского) и этические принципы бережного воспитания – право ребёнка на уважение (Я. Корчак) и поддержку самостоятельного действия («помоги мне сделать это самому», М. Монтессори) под верховенством ключевого педагогического императива «не навреди» (*primum non nocere*). Теоретической основой модели выступает синтез театральной педагогики, гуманистической психологии и культурно-антропологического подхода. Анализ педагогической практики позволил выделить ключевые механизмы реализации данной модели: создание пространства ответственной свободы через работу над авторскими этюдами, выстраивание образовательного процесса как равноправного исследовательского диалога и соблюдение принципа добровольности как фундаментального условия искреннего творческого включения подростка. Делается вывод, что позиция педагога как бережного «хирурга», диагностирующего состояние группы и гибко выбирающего педагогические инструменты, трансформирует изначальный риск дидактического насилия в ресурс личностного развития. Представленная модель способствует преодолению характерных подростковых психологических зажимов, формированию устойчивых навыков саморефлексии, ведения конструктивного диалога и принятия личной ответственности. Эффективность модели подтверждается эмпирическими данными, полученными в ходе работы, – качественными педагогическими кейсами и положительными отзывами родителей, отмечающими позитивные изменения в коммуникации и уверенности детей.

Ключевые слова: театральная педагогика, гуманистическое воспитание, подросток, принцип «не навреди», развивающая среда, личностное становление.

Для цитирования: Лебедева К. Д. Театральная студия как гуманистическое пространство: принцип «не навреди» в воспитании подростка // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.172–182. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-172-182>

Original article

THEATER STUDIO AS A HUMANISTIC SPACE: THE PRINCIPLE OF «DO NO HARM» IN ADOLESCENT EDUCATION

K. Lebedeva

Independent researcher, Khabarovsk, Russian Federation
todoart@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-9533-3493>

The article was submitted on 16.03.2026

Approved after review on 26.03.2026

Accepted for publication on 08.04.2026

Abstract. The purpose of the article is to substantiate the author's model of a teenage theatre studio as a humanistic space that synthesises professional methodology (the K.S. Stanislavsky system) and the ethical principles of nurturing education – the child's right to respect (J. Korczak) and the support of independent action («help me do it myself», M. Montessori) under the supremacy of the key pedagogical imperative «first, do no harm» (*primum non nocere*). The theoretical basis of the model is a synthesis of theatre pedagogy, humanistic psychology, and a cultural-anthropological approach. An analysis of pedagogical practice has made it possible to identify the key mechanisms for implementing this model: creating a space of responsible freedom through work on original etudes, structuring the educational process as an equal research dialogue, and adhering to the principle of voluntariness as a fundamental condition for the adolescent's sincere creative engagement. It is concluded that the teacher's position as a careful «surgeon», diagnosing the group's condition and flexibly choosing pedagogical tools, transforms the initial risk of didactic violence into a resource for personal development. The presented model helps to overcome characteristic adolescent psychological blocks and to form stable skills of self-reflection, conducting constructive dialogue, and taking personal responsibility. The model's effectiveness is confirmed by empirical data obtained during the work – qualitative pedagogical cases and positive feedback from parents, noting positive changes in children's communication and confidence.

Keywords: theater pedagogy, humanistic education, adolescent, «do no harm» principle, developmental environment, personal development.

For citation: Lebedeva, K. D. (2026) Theater studio as a humanistic space: the principle of «do no harm» in adolescent education. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 172–182 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-172-182>

Введение

В эпоху, когда общение всё чаще сводится к обмену сигналами в цифровом поле, а человек вынужден дробить личность на набор удобных онлайн-масок, перед педагогикой встаёт ключевой вызов: как создать среду для «сборки целостного Я», а не подпитывать его глянцевого цифрового симулякр?

Для подростка, переживающего период интенсивного самоопределения, сопряжённого с психологическими зажимами и социальным давлением, такой средой-лабораторией может стать театральная студия. Современные исследователи подтверждают, что театральная педагогика, обладая обширной методологической базой, последовательно движется к оформлению в самостоятельную научную дис-

циплину [1]. Однако её воспитательный потенциал раскрывается не автоматически, а лишь при условии осознанного выстраивания этических основ взаимодействия – чуткого не только к логике коллективного творчества, но и к хрупкой субъективности каждого отдельного участника.

Центральный конфликт, определяющий актуальность исследования, заключается в противоречии между необходимостью интенсивного, порой рискованного личностного включения в творческий процесс и хрупкостью внутреннего мира подростка, находящегося в активном становлении.

Цель статьи – обосновать модель подростковой театральной студии как гуманистического пространства, где техника служит этике, а искусство – человечности.

Гипотеза исследования: воспитательный эффект театральной студии как модели гуманистического образовательного пространства достигается через синтез следующих подходов:

1. Методический аппарат системы К.С. Станиславского и его последователей.
2. Этические принципы Я. Корчака (право ребёнка на уважение) и М. Монтессори («помоги мне сделать это самому»).
3. Ключевой императив педагога – «не навреди», требующий от него позиции бережного «хирурга».

Теоретические основания: синтез методики и этики

Театральная педагогика, основанная на системе К.С. Станиславского, изначально ориентирована на формирование гармоничной личности артиста, требуя от него дисциплины, внимания, воображения, физической выносливости и глубокой рефлексии [2].

Однако перенос этих требований в работу с непрофессионалами, особенно с подростками, таит риск дидактического насилия, когда результат (спектакль, номер, конкурс) ставится выше процесса (гармоничного развития личности). Этот риск усугубляется фундаментальной установкой профессионального театра, сформулированной К.С. Станиславским. Он утверждает, что артисту необходим «большой, тонкий, исключительный внутренний техник» [2], а это подразумевает развитый интеллект, внутреннюю культуру и требует от исполнителя глубины, умения критически мыслить, поскольку только осознанная личность способна достоверно воссоздать внутренний мир персонажа. Эта мысль прочно вошла в театрально-педагогическую практику и предъявляет высокие требования к интеллекту и кругозору исполнителя.

Прямое, некритичное наложение этого профессионального императива на подростковую аудиторию создаёт парадокс и педагогическую ловушку. С одной стороны, мы хотим воспитать вдумчивую, культурную личность, а с другой – рискуем

начать «отсеивать» тех, кто «недостаточно умен» или «малоинтересен» с нашей, взрослой точки зрения. Здесь на помощь приходит этика Корчака и принцип «не навреди». Задача педагога-гуманиста – не предъявлять ультиматум «будь умным, как идеальный артист», а создать среду, которая ум порождает и питает, обогащая личный опыт подростка.

Идея опоры на личный опыт как на материал для творчества находит поддержку в психологической теории. Л.С. Выготский отмечал, что «...творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии» [3]. Следовательно, для работы в подростковой студии одних лишь упражнений, не подкреплённых теорией и рефлексией, педагогу недостаточно. Бессмысленно ставить этюды или смотреть спектакли без последующего открытого диалога-обсуждения, который структурирует практический опыт, превращая его в личное знание. Такой диалог – не экзамен на интеллект, а совместный поиск смыслов, где ценен любой, даже самый неожиданный, подростковый взгляд. В этом процессе педагог выступает не как носитель истины, а как фасилитатор, помогающий подростку осознать и вербализировать свои ощущения, связать игру на сцене с законами театра, а эмоции персонажа – с психологией человека.

Негласное в профессиональной театральной среде правило «артист не может быть глупым» следует понимать не как критерий отбора, а как педагогическую цель и метод. Мы не отбираем умных, мы создаём условия, в которых мышление подростка активизируется: через необходимость анализа роли, через обсуждение мотивов и поступков персонажа, через поиск личных ассоциаций к предлагаемым обстоятельствам. Театр становится не просто тренингом навыков, а практикой смыслопорождения, где интеллектуальное развитие является естественным следствием искреннего включения в творческий

процесс, а не его предварительным условием.

Эта логика требует рассмотрения системы К.С. Станиславского через призму гуманистической педагогики, этические основы которой точно выразил Я. Корчак: «Ребёнок – существо разумное, он хорошо знает потребности, трудности и помехи своей жизни. Не деспотичные распоряжения, не навязанная дисциплина, не недоверчивый контроль, а тактичная договорённость, вера в опыт, сотрудничество и совместная жизнь!» [4]. Его принцип безусловного уважения к достоинству ребёнка становится этическим фундаментом работы педагога театральной студии. С ним переключается основное правило и девиз М. Монтессори «помоги мне сделать это самому» [5], который в контексте студии означает создание такой подготовленной среды, где у подростка возникает внутренняя потребность в творческом действии, а не в выполнении внешнего приказа. Глубинное родство с этой позицией обнаруживает и психоаналитический подход Франсуазы Дольто. Её ключевой тезис о том, что «"Ребёнок с большой буквы" не существует: существует личность, переживающая пору своего детства, личность, которая, по сути, уже есть то, чем будет всегда» [6, с. 127–128], служит мощным антропологическим обоснованием для отношения к подростку в студии как к завершённой, хотя и развивающейся, субъективности.

Объединяющим и высшим принципом для этих подходов становится медицинская заповедь «*primum non nocere*». В педагогической интерпретации она требует от наставника бережности «хирурга»: способности точно диагностировать состояние ученика, выбирать адекватные «инструменты» воздействия и взаимодействия, и помнить, что любое вмешательство в личность должно быть оправдано и направлено на её исцеление и рост, а не на удовлетворение амбиций педагога по достижению количественных результатов в виде благодарственных писем и дипломов.

Описанная конвергенция методов формирует целостную методологическую мо-

дель, ключевые положения которой отражены в таблице 1.

Практика: создание безопасной развивающей среды

Пространство «можно» в мире «нельзя»: свобода в рамках творческих законов

Подростковая реальность часто ограничена запретами: «не кричи», «сядь ровно», «убери телефон». Театральная студия, при всей своей внутренней дисциплине, предлагает альтернативную реальность, где «можно» рождается из осознанного принятия творческих «нельзя». Это не анархия, а высшая форма свободы – свобода профессионального выбора в заданных условиях. Ярким примером такого подхода является работа над групповыми этюдами.

Как отмечают В.А. Карнаухова, И.В. Ковкина, А.В. Молофеева, система театрального тренинга, охватывающая речь, движение и ритм, служит инструментом не только для раскрытия творческих способностей, но и для создания более гармоничной педагогической среды [7]. После серии тренингов, где правила и рамки заданы педагогом, подросткам на занятии предоставляется возможность стать творцами собственных историй. Им даётся полная свобода в разработке сюжета на заданную тему (например, «Неожиданная находка», «Опоздание», «Секрет»). Однако эта свобода сразу же помещается в чёткие профессиональные условия – правила существования в этюде:

1. Единство места и времени действия.
2. Наличие ясного сюжета с экспозицией, завязкой, кульминацией и развязкой.
3. Актёрское самочувствие предполагающее осознание присутствия зрителя (это не приватная игра с товарищами, а высказывание).
4. Коллективная работа над общим замыслом, даже при распределении ролей «режиссёр» – «исполнитель».

Этот процесс педагогически ценен на нескольких уровнях:

– *Принятие ответственности.* Просто «свобода» сразу ограничивается более сложной и взрослой формулой, которую

Таблица 1/ Table 1

Принципы гуманистической модели подросткового театра-студии / Principles of humanistic model of a teenage theatre studio

Теоретическая основа	Сущность подхода	Практическая реализация
Система К.С. Станиславского («Артист – развитая личность»)	Не критерий отбора, а педагогическая цель и метод. Задача – создать среду, где мышление активизируется через творчество	Анализ и обсуждение мотивов персонажей, поиск личных ассоциаций в работе над ролью. Диалог-рефлексия после показа любой работы студийцев. Превращение упражнений в практику смыслопорождения
Этика Я. Корчака (право на уважение) и Принцип М. Монтессори («помоги мне сделать это самому»)	Безусловное уважение к субъективности подростка. Создание среды, где действие рождается из внутренней потребности, а не из приказа	Работа над авторскими этюдами: свобода замысла в рамках творческих правил. Позиция педагога как фасилитатора, а не носителя истины. Право на ошибку и эксперимент
Императив «primum non nocere» («не навреди»)	Позиция педагога как бережного «хирурга»: диагностика состояния, выбор адекватных инструментов, приоритет развития личности над результатом	Гибкий план занятия, меняющийся по «температуре» группы. Обратная связь, направленная на творческую задачу, а не на личность. Тактика «радикального принятия» при отсутствии интереса к деятельности
Результаты	Трансформация страха в азарт, запрета – в ответственную свободу, внешней оценки – в саморефлексию	Формирование навыков жизнестойкости: саморефлексия, конструктивный диалог, личная ответственность. Свидетельства родителей о снижении страха «проявляться в жизни»

Источник: данные автора.

предлагает педагог: «можно всё, что органично и оправдано в рамках выбранных тобой же условий». Это учит целеполаганию и самоконтролю.

– Коллективный интеллект. Обсуждение после демонстрации этюда («рефлексивный круг») начинается не с оценки пе-

дагога, а с анализа самих создателей: что сложилось, что пошло не по плану, какая удачная находка или реплика возникла спонтанно. Это развивает критическое мышление и способность к объективной самооценке.

– *Бережная обратная связь.* Только после этого включается педагог. Его обратная связь носит не оценочный («хорошо/плохо»), а аналитический характер: сумели ли участники соблюсти договорённости (правила этюда), где логика поведения персонажа была убедительна, а где нарушалась, как взаимодействие с партнёром влияло на развитие сюжета, где рождалась импровизация и была ли уместна? Важно, что при использовании подобных методов анализа критика направлена не на личность, а на оптимальное решение творческой задачи, что полностью соответствует принципу «не навреди».

Педагог театральной студии создаёт пространство, где можно и нужно ошибаться, экспериментировать, быть смешным или грустным. Актёрский этюд ценен именно этой свободой импровизации и снятием оценочного пресса с личности. Этюд становится моделью ответственной свободы. Творческие «нельзя» служат не ограничению, а усилению выразительности, подобно тому, как рифма и размер не ограничивают поэта, а дают ему форму для воплощения смысла. В этом пространстве подросток сталкивается не с абстрактными запретами, а с законами искусства, которые он добровольно принимает, чтобы его высказывание было услышано и понято. Это и есть суть воспитания через театр: перевод внешней дисциплины во внутреннюю культурную потребность.

Создание пространства ответственной свободы напрямую отвечает задачам подросткового возраста. Как отмечает О.Р. Уторов, специально организованная среда в дополнительном образовании «способствующая самовыражению, раскрытию потенциала личности, повышает эффективность самореализации» [8], что является ключевым элементом для постепенного и бережного преодоления возрастных комплексов и зажимов.

Диалог как сущность и метод

Идея о том, что «монолог не существует», остаётся краеугольным камнем. Театр – это диалог: партнёра с партнёром, режиссёра и драматурга с эпохой, актёра

со зрителем, личности с ролью. Педагог выстраивает работу не как монолог-наставление, а как постоянный и доверительный диалог со студийцами, где любое высказывание, даже самое наивное или провокационное, воспринимается как начало совместного поиска смыслов. Это прямая реализация подхода Корчака, который призывал вслушиваться в ребёнка.

Сущность диалога как метода раскрывается в, казалось бы, бытовых ситуациях. В студии могут одновременно существовать вопрос о расположении локтя или лопатки (как части актёрского инструментария) и глубокий вопрос о разнице между «халляль» и «кошер», рождённый в процессе работы над сценой о торговце. Или осторожная проверка границ: «А можно ли здесь говорить о личных переживаниях, трудном дне или плохом самочувствии?».

Педагогический ответ в такой ситуации – не оценка («как ты мог не знать, что такое локоть?»), не запрет («об этом не говорим»), а установление ясных и уважительных принципов коммуникации. Автор предлагает в качестве примера, чётко демонстрирующего эти принципы, ответ из собственной практики:

1. «Здесь нет запретных тем для размышления и вопроса». Это снимает страх осуждения за саму мысль.
2. «Но думайте, прежде чем говорить, насколько ваше высказывание уместно, бережно и служит общему делу». Это делегирует ответственность за слово самому подростку, воспитывая этику общения.
3. «Я не буду вас осуждать за ваши мысли. Я отвечу, если посчитаю это полезным для нашей работы и вашего понимания». Это создаёт безопасность и обозначает педагога как ресурс, а не как цензора.

Парадоксальным, казалось бы, результатом такой политики является добровольное самоограничение. Когда нецензурная лексика не запрещена декретом, но обсуждается в контексте уместности на сцене. Например, в процессе работы над юмористическим этюдом, подростки сами отказываются от неё в присутствии педагога. Не из страха, а из уважения к сло-

жившимся отношениям и принятой ими же творческой задаче. Свобода, основанная на понимании и уважении, рождает внутреннюю дисциплину, которая гораздо прочнее внешней. Эту мысль разделял Я. Корчак, для которого истинная дисциплина рождается не из подчинения приказам, а из развитой способности ребёнка владеть собой и осознанно следовать договорённостям [4].

Задача педагога студии – обеспечить переход диалога от простого обмена репликами к практике построения общего смыслового и ценностного поля. В процессе коммуникации подросток осознаёт: его голос важен, его сомнения легитимны, но каждое слово имеет вес и последствия. Педагог, отказываясь от роли всезнающего судьи и принимая роль модератора сложных тем и гаранта безопасности, воспитывает не послушных исполнителей, а мыслящих и ответственных собеседников. Именно в таком диалоге рождается не только спектакль, но и личность, способная к критическому мышлению и эмпатичному общению.

Добровольность и искренний интерес как условие существования театра

Опираясь на практический опыт, автор утверждает, что театр не терпит принуждения. Он живёт только там, где есть искренний интерес. Задача педагога, таким образом, – не заставлять, а создавать условия, в которых этот интерес пробуждается и поддерживается. Этот принцип напрямую соотносится с гуманистической максимой Я. Корчака: «Будь самим собой, ищи собственный путь. Познай себя прежде, чем захочешь познать детей. Прежде чем намечать круг их прав и обязанностей, отдай себе отчёт в том, на что ты способен сам. Ты сам тот ребёнок, которого должен раньше, чем других, узнать, воспитать, научить» [4], – требующей от педагога сначала создать в себе притягательный творческий «магнит» в том числе и посредством любви к этому искусству, не только знания о нём, а уже потом вовлекать других.

Создание атмосферы абсолютного принятия и дружбы является не просто декла-

рацией, а стратегическим педагогическим решением. Оно опирается на принцип свободной воли: участие в занятиях студии – это осознанный выбор, а не обязанность. Практика показывает, что если после первых занятий подросток не ощущает интереса, это свидетельствует не о его «неспособности», а об отсутствии в данный момент внутреннего резонанса с предлагаемой деятельностью. Как неоднократно подчёркивал В.А. Сухомлинский, основой и началом истинного воспитания является взаимное доверие между педагогом и ребёнком [9]. Доверие, которое невозможно установить принуждением, но именно оно создаёт благодатную почву для развития.

Наглядной иллюстрацией этого подхода стал педагогический эксперимент, проведённый автором. В начале учебного года три ученицы демонстрировали поведение, исключающее открытый направленный на театр интерес: они воспринимали занятия как повод для неформального общения, часто отвлекались и отвлекали группу, а затем начали пропускать занятия. Вместо традиционных мер – выговоров, требований или бесед с родителями – была выбрана тактика «радикального принятия и невмешательства». Им позволили «прогуливать», но каждый раз при встрече вне студии автор отвечал подросткам на игнорирование занятий искренней, не осуждающей улыбкой, вопросами об их занятости и успеваемости в школе, демонстрируя тем самым, что их личный выбор уважают.

Результатом стала не деструкция группы, а проявление неожиданной зрелости. Спустя несколько недель девушки прислали сообщение, в котором объяснили и резюмировали свой уход из студии возрастающей учебной нагрузкой и, что ключевое, нежеланием «подводить» общее дело и педагога. Этот финал опроверг первоначальный поверхностный ярлык. Он показал, что даже в, казалось бы, «случайных» подростках, при наличии атмосферы уважения, пробуждается чувство ответственности и способность к рефлексии. Они не были изгнаны – они сделали взрослый, взвешенный выбор и взяли на себя ответ-

ственность за него, что является ценнейшим воспитательным результатом.

Первый этап работы студии – это не только погружение в теорию и практику театральной системы, но и процесс взаимного «опознания». Группа формируется не по формальному списку, а вокруг общего, самостоятельно найденного ответа на вопрос «зачем мне театр?». Те, кто находит свой ответ, проявляют это стабильностью, вовлечённостью, вдохновенным подходом и большой самоотдачей. Те, кто не находит ответа – уходят, получив важнейший опыт уважения к их свободе и границам. Такой «естественный отбор», основанный на интересе, а не на дисциплинарном прессинге, создаёт в итоге сплочённый, мотивированный и творчески заряженный коллектив – ту самую «среду искреннего интереса и отдачи», без которой театр невозможен.

Принцип добровольности сталкивается с альтернативной, более авторитарной педагогической парадигмой, где главным считается дисциплина и неукоснительное выполнение плана. Автору довелось стать участницей дискуссии с коллегой-хореографом. В центре профессионального спора оказался вопрос: как относиться к нежеланию ребёнка заниматься? Оппонент отстаивал позицию необходимости преодоления «лени» и «слабости» через жёсткое требование посещения, полагая, что интерес родится позже, как результат приложенных усилий.

Этот спор высвечивает коренное отличие театральной педагогики в предлагаемом гуманистическом ключе. Тело в танце, безусловно, можно поставить в правильную позицию и через принуждение. Однако театральное существование, основанное на правде чувств и свободе от любого рода зажимов и нажима, невозможно симулировать под давлением. «Соппротивляющееся» тело и психика подростка в условиях принуждения создают непреодолимый барьер: даже технически верное действие будет лишено энергии, а творческий поиск – заблокирован. Поэтому стратегия «сначала заставь, потом полюбит» в театре обречена на провал

и этически неверна. Лаура Пицхелаури – ведущая актриса Театра им. Ленсовета и приглашённая звезда МХТ им. Чехова, лауреат престижных театральных премий («Станиславского», «Звезда Театрала», «Бронзовый лев») и номинант на «Золотую маску», – отмечает: «Театр – это территория свободы (как для артиста, так и для зрителя)»¹. Из этого логично следует вывод: если свободы нет, то нет и театра.

Театральный педагог: бережный «хирург» личности

Педагог театральной студии – это центральная фигура, от которой зависит реализация предложенной модели.

Создатель атмосферы. Он культивирует климат абсолютного принятия, где «право на мнение и выражение чувств» не декларируется, а практикуется. Грустно – можно грустить, страшно – можно бояться. Это есть терапевтическая основа, а когда она ещё и подкрепляется примерами из личного артистического или человеческого опыта педагога, выстраивается прочнейший мост доверия, который также укрепляет веру учеников в реальность достижения цели.

Защитник процесса. Он постоянно напоминает и демонстрирует, что важен процесс проживания опыта, упражнения, роли, чувства, а не мгновенный и оттого часто бездушный результат. Его похвала адресована не таланту («ты гениально сыграл»), а усилию, искренности, смелости, даже не самой удачной с точки зрения искусства попытке работы над собой.

Диагност. Он должен видеть не просто «ученика», а уникальную личность с её страхами (страх быть смешным, не соответствовать, быть новичком) и ресурсами. Прежде чем дать упражнение или роль, педагог оценивает готовность подростка или коллектива к этому акту.

Педагогический принцип «не навреди» требует от наставника способности точно

¹ Театр – это территория свободы: интервью с актрисой Л. Пицхелаури / беседовал М. Тихонов // Театр им. Ленсовета. 2020. Март. URL: <https://lensov-theatre.spb.ru/pressa/laura-pichelauri-teatr---eto-territoriya-svobody/> (дата обращения: 02.01.2025)

диагностировать состояние ученика или группы. Эта диагностика должна быть мгновенной и безупречной, как у врача, проверяющего пульс. Как заключают Г.Г. Кравцов и О.Г. Кравцов, вариативность и гибкость театральной педагогики позволяют по-разному реализовывать её в зависимости от целей, но ошибки в целеполагании могут привести к негативным последствиям [10].

На практике это означает, что план занятия – не догма, а гипотеза, которая проверяется и корректируется в первые же минуты встречи с творческой группой. Как живой организм, театральный коллектив обладает своими «температурой» и состоянием в каждый конкретный день. Автору в практике не раз приходилось, считав общую усталость, подавленность или, напротив, гиперактивную несобранность, кардинально менять направление занятия: замещать запланированные энергоёмкие тренировки спокойными аналитическими беседами или, наоборот, гасить хаотичное возбуждение через строгие ритмические упражнения или пластические массовые импровизации.

Это не отмена цели, а выбор иного маршрута к ней. Жёсткое следование плану вопреки состоянию группы – педагогическое насилие, которое ведёт к сопротивлению, формальному выполнению задач и, в конечном счёте, к травме хрупкого артистического и личностного аппарата студийца.

Учёт «третьего элемента» – сиюминутной живой реальности коллективного организма – является профессиональной обязанностью театрального педагога. Как отмечают исследователи игровых приёмов обучения В.М. Букалов и А.П. Ершова, урок по своей сути является творческой импровизацией, поскольку каждый класс и каждый ребёнок уникальны, а их реакции – непредсказуемы [11]. Способность к импровизации, основанной на эмпатии и профессиональном чутьё, позволяет реализовать принцип «не навреди», трансформируя потенциальный конфликт в ресурс для развития. В этом и заключается

высшее мастерство педагога как бережного «хирурга»: не просто следовать инструкции, а чувствовать живой процесс и направлять его, исходя из интересов организма, а не собственного удобства.

Исцеляющую позицию предлагает Л.С. Выготский, который видел суть педагогики в самой практике совместного творчества. Он утверждал: «Высшей наградой за спектакль должно быть удовольствие, испытываемое ребёнком от подготовки спектакля и от самого процесса игры, а не успех или одобрение, выпадающие на долю ребёнка со стороны взрослых» [3]. Это формула – ключ к пониманию того, что успех в образовательном и творческом процессе достигается тогда, когда значение самого процесса превалирует над формальным результатом.

Заключение

Подростковая театральная студия, выстроенная как осознанное гуманистическое пространство, выступает мощной антропопрактикой. Она становится не кружком по интересам, а лабораторией человеческого в человеке. Синтез профессионального инструментария Станиславского, этической мудрости Корчака и педагогической глубины Монтессори под верховенством принципа «не навреди» позволяет решить ключевую задачу: помочь подростку не просто «сыграть роль», а обрести опору в себе и научиться вступать в честный диалог с миром.

Описанная модель основана на вере в фундаментальную глубину мыслей и переживаний юного человека. Педагогу не нужно искать внешние, «подходящие» темы – достаточно создать атмосферу доверия и принятия, и подростки сами раскроются и расскажут о том, что их по-настоящему волнует. Внутренняя, искренняя увлечённость и становится ключом к устойчивой мотивации и долгосрочному гармоничному развитию личности в творческой среде. Подросток – это уже взрослый человек, которому страшно это признавать и который ещё не научился искусно скрывать этот страх. Театр даёт ему уникальную

возможность столкнуться с комплексами и зажимами лицом к лицу, «оседлать» их в игровых условиях сцены и, победив, идти вперёд, приобретая жизненный навык преодоления трудностей не только на сцене, но и в жизни.

Творческая среда студии становится пространством трансформации: страх здесь оборачивается азартом, запрет – ответственной свободой, а внешняя оценка – глубинной саморефлексией. Положительный эффект находит прямое подтверждение в отзывах родителей, которые отмечают, что дети становятся крепкощёнее, лучше формулируют мысли и, что важнее, избавляются не от страха сцены, а от страха проявляться в жизни.

Принципиально важно, что психологический механизм трансформации, описанный выше, запускается не техническим воздействием систем и методик, а качеством отношений, основанных на безус-

ловном принятии и искреннем интересе. Только лишь в эмоционально-безопасной среде ценности и внутренняя позиция наставника воспринимаются подростком не как внешние предписания, а как добровольно выбранный внутренний ориентир. Таким образом, театр-студия даёт подростку экзистенциальный опыт принадлежности к творческому сообществу, который и формирует ключевые навыки жизнестойкости: способность к саморефлексии, конструктивному диалогу и принятию личной ответственности.

Театральная студия выступает как пространство не только личностного, но и социального развития, что подтверждается исследованиями, рассматривающими театральную педагогику в качестве эффективного инструмента подготовки подростков к успешной социальной адаптации [12]

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Сухов А. О. Методологические аспекты становления театральной педагогики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (220). С. 19–30. DOI: 10.23951/1609-624X-2022-2-19-30.
2. Станиславский К. С. Работа актёра над собой в творческом процессе переживания. М.: Азбука, 2024. 512 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
4. Корчак Я. Как любить ребёнка. М.: Издательство АСТ; Педагогика, 2014. 391 с.
5. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / Сост., вступ. ст. М. В. Богуславский, Г.Б. Корнетов; Науч. ред. С. В. Лыков. М.: Издат. дом «Карапуз», 2000. 272 с.
6. Дольто Ф. На стороне ребёнка. СПб.: Петербург–XXI век, 1997. 518 с.
7. Карнаухова В. А., Ковкина И. В., Молофеева А. В. Развитие творческих способностей детей в процессе театральной деятельности // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, № 2. С. 143–150.
8. Уторов О.Р. Влияние творческой среды учреждения дополнительного образования на самореализацию личности подростка // Научные исследования в образовании. 2007. № 4. С. 179–183.
9. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1973. 154 с.
10. Кравцов Г.Г., Кравцов О.Г. Психологическое содержание театральной педагогики: культурно-исторический подход // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2025. Т. 48. № 3. С. 319–335. – DOI: 10.11621/LPJ-25-35.
11. Букатов В. М., Ершова А. П. Я иду на урок: Хрестоматия игровых приёмов обучения. М.: Первое сентября, 2002. 220 с.
12. Артёмов В. М. Театральная педагогика как средство формирования социальной компетентности старшеклассников // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, № 2. С. 123–130.

REFERENCES

1. Sukhov, A. O. (2022) Methodological aspects of theatre pedagogy formation. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, vol. 2 no. 220, pp. 19–30. DOI: 10.23951/1609-624X-2022-2-19-30. (In Russ.)
2. Stanislavsky, K. S. (2024) *An actor's work on himself in the creative process of experiencing*. St. Petersburg: Azbuka. (In Russ.)

3. Vygotsky, L. S. (1997) *Imagination and creativity in childhood*. St. Petersburg: Soyuz. (In Russ.)
4. Korczak, J. (2014) *How to love a child*. Moscow: AST. (In Russ.)
5. Montessori, M. (2000) *Help me to do it myself*. Moscow: Karapuz. (In Russ.)
6. Dolto, F. (1997) *On the child's side*. St. Petersburg: Peterburg–XXI cent. (In Russ.)
7. Karnaukhova, V. A., Kovkina, I. V. and Molofeeva, A. V. (2024) Development of children's creative abilities in the process of theatrical activity. *Pressing Problems of Pedagogical Education*, vol. 9 no. (2), pp.143–150. (In Russ.)
8. Utorov, O. R. (2007) The Influence of the creative environment of an additional education Institution on the self-realization of a teenager's personality. *Research in Education*, no. 4, pp.178–183. (In Russ.)
9. Sukhomlinsky, V. A. (1973) *My heart is given to children*. Kiev: Radianska shkola. (In Russ.)
10. Kravtsov, G.G. and Kravtsov, O.G. (2025) Psychological content of theatre pedagogy: cultural and historical approach. *Moscow University Psychology Bulletin*, vol. 48 no. 3, pp. 319–335. DOI: 10.11621/LPJ-25-35. (In Russ.)
11. Bukatov, V. M. and Ershova, A. P. (2002) *I'm going to class: a reader of game teaching techniques*. Moscow: First September. (In Russ.)
12. Artemov, V. M. (2024) Theatre pedagogy as a means of forming social competence of high school students. *Pressing Problems of Pedagogical Education*, vol. 9 no. 2, pp.123–130. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Лебедева Катарина Дмитриевна – независимый исследователь, Хабаровск

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Katarina D. Lebedeva – Independent researcher, Khabarovsk

Научная статья

УДК 378.14

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-183-190

ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Никандрова А. В.

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород,
Российская Федерация

alexandranikandrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2485-9864>

Статья поступила в редакцию 19.02.2026
Одобрена после рецензирования 10.03.2026
Принята к публикации 18.04.2026

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования ответственного отношения к выбору профессии у студентов педагогического вуза на начальном этапе обучения. Актуальность исследования обусловлена возрастанием роли личной ответственности обучающихся за профессиональный выбор в условиях трансформации системы высшего педагогического образования и расширения индивидуальных образовательных траекторий. Особое внимание уделяется первому курсу педагогического вуза как значимому этапу профессионального самоопределения, на котором формируются первоначальные представления о будущей профессиональной деятельности и её социальной значимости. Цель исследования заключается в выявлении сформированности представлений студентов о профессии и ответственном отношении к её выбору. В качестве основного метода исследования использовалось анкетирование, направленное на выявление профессиональных предпочтений обучающихся, мотивов выбора профессии, источников профессиональной информации и представлений о возможных последствиях профессионального решения. Диагностический инструментарий был разработан авторами с учётом специфики педагогического образования и особенностей начального этапа обучения в вузе. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных данных при организации педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов первого курса в современной образовательной среде педагогического вуза.

Ключевые слова: ответственное отношение, профессиональный выбор, профессиональное самоопределение, студенты педагогического вуза, начальный этап обучения, педагогическое образование, профессиональная ответственность.

Для цитирования: Никандрова А. В. Формирование ответственного отношения к выбору профессии у студентов педагогического вуза // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.183–190. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-183-190>

Original article

DEVELOPING RESPONSIBLE ATTITUDE OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS TOWARDS PROFESSION CHOICE

A. Nikandrova

© CC BY Никандрова А. В., 2026.

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russian Federation
alexandranikandrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2485-9864>

The article was submitted on 19.02.2026

Approved after review on 10.03.2026

Accepted for publication on 08.04.2026

Abstract. The article discusses the problem of developing a responsible attitude to the choice of profession among students of a pedagogical university at the initial stage of their studies. The relevance of the research is due to the increasing role of personal responsibility of students for professional choice in the context of the transformation of the higher pedagogical education system and the expansion of individual educational trajectories. Special attention is paid to the first year of a pedagogical university as a significant stage of professional self-determination, at which initial ideas about future professional activity and its social significance are formed. The purpose of the study is to identify the level of formation of students' ideas about the profession and a responsible attitude towards its choice. The main research method used was a questionnaire aimed at identifying students' professional preferences, motives for choosing a profession, sources of professional information, and ideas about the possible consequences of a professional decision. The diagnostic tools were developed by the authors taking into account the specifics of teacher education and the characteristics of the initial stage of university education. The practical significance of the research lies in the possibility of using the data obtained in the organization of pedagogical support for the professional self-determination of first-year students in the modern educational environment of a pedagogical university.

Keywords: responsible attitude, professional choice, professional self-determination, students of a pedagogical university, the initial stage of education, pedagogical education, professional responsibility.

For citation: Nikandrova, A. V. (2026) Developing responsible attitude of pedagogical university students towards profession choice. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 183–190 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-183-190>

Введение

Формирование ответственного отношения к выбору профессии является одной из стратегических задач современной системы образования [1]. Ответственность формируется в процессе социализации личности и тесно связана с развитием рефлексии, нравственного сознания и способности к самостоятельному выбору, что определяет её особую значимость в образовательном процессе [2]. В этой связи проблема развития ответственности как личностного качества закономерно занимает важное место в педагогических и психологических исследованиях.

В педагогической науке ответственность рассматривается как интегративное личностное качество, отражающее готовность субъекта осознавать мотивы собственных действий, прогнозировать их последствия и принимать на себя обязательства за ре-

зультаты принятых решений [3]. В современных исследованиях она трактуется как внутренняя позиция личности, проявляющаяся в осознанном отношении к собственной деятельности и её социальным последствиям [4]. Тем самым ответственность выступает важным условием профессионального становления, поскольку любой профессиональный выбор предполагает принятие решений, влияющих не только на индивидуальную траекторию развития человека, но и на характер его взаимодействия с обществом [5].

Особую значимость проблема ответственного профессионального выбора приобретает применительно к педагогической профессии. Деятельность учителя обладает выраженной социальной направленностью и связана с влиянием на развитие личности обучающихся, что усиливает требования к уровню профессиональной зрелости и

личной ответственности субъекта педагогической деятельности. Ошибочный или недостаточно осознанный профессиональный выбор в данной сфере может иметь не только индивидуальные, но и социальные последствия.

Требования к формированию у обучающихся способности к осознанному профессиональному выбору и принятию ответственности за результаты собственной деятельности закреплены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, ориентированных на развитие универсальных компетенций, обеспечивающих самостоятельность, рефлексивность и готовность к профессиональному саморазвитию. Таким образом, развитие ответственного отношения к профессиональному выбору выступает не только личностной, но и нормативно обусловленной задачей высшего педагогического образования¹.

В научном контексте ответственное отношение к выбору профессии определяется как устойчивая личностная установка, проявляющаяся в осознании мотивов профессионального выбора, понимании содержания и социальной значимости будущей профессиональной деятельности, готовности учитывать возможные риски и последствия принимаемого решения, а также в принятии ответственности за собственный профессиональный путь [6]. Данное отношение формируется постепенно и зависит от уровня информированности, жизненного опыта, ценностных ориентаций и степени развития профессиональной рефлексии.

Вместе с тем в практике высшего педагогического образования нередко обнаруживается противоречие между объективной социальной значимостью педагогической профессии и недостаточной степенью

осознанности профессионального выбора у части студентов, поступающих на программы педагогической подготовки. Формальное определение с профессиональным направлением не всегда сопровождается глубокой рефлексией мотивов выбора, пониманием содержания будущей деятельности и принятием личной ответственности за её результаты.

Особенно показателен в этом отношении начальный этап обучения в педагогическом институте, который представляет собой специфический период становления профессиональной позиции личности [7]. С одной стороны, студенты уже сделали выбор направления подготовки, с другой – их представления о педагогической деятельности часто носят обобщённый, идеализированный или фрагментарный характер. В результате возрастает вероятность формального профессионального самоопределения, при котором выбор профессии не сопровождается достаточной личностной ответственностью за его последствия [8].

Данное противоречие предполагает необходимость выявления исходного состояния сформированности представлений студентов о педагогической профессии и степени их ответственного отношения к профессиональному выбору. Выстраивание целенаправленной работы по формированию ответственной профессиональной позиции невозможно без предварительной диагностики данных характеристик. Это определяет целесообразность проведения исследования, направленного на изучение осознанности профессионального решения и понимания его личностных и социальных последствий.

Материалы и методы исследований

В рамках исследования была проведена педагогическая диагностика, направленная на выявление сформированности представлений студентов о профессии и ответственном отношении к её выбору. Диагностическая работа рассматривалась как необходимый этап изучения профессионального самоопределения студентов

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)» (с изменениями и дополнениями от 26.11.2020 N 1456).

педагогического института на начальном этапе обучения и как основа для последующего проектирования педагогических условий развития профессиональной ответственности [9, с. 38].

В исследовании приняли участие 23 студента первого курса педагогического института Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, обучающиеся по программе педагогического образования по профилю «Начальное образование». Выбор данной категории обучающихся связан с особенностями начального этапа профессионального обучения, на котором происходит первичное осмысление сделанного профессионального выбора, соотнесение имеющихся ожиданий с реальным содержанием образовательного процесса и формирование начальных представлений о будущей профессиональной деятельности.

Целью диагностического исследования выступало выявление сформированности представлений студентов о профессии, мотивации профессионального выбора и ответственном отношении к нему. Особое внимание уделялось осознанности профессионального выбора и принятию личной ответственности за него.

В качестве метода исследования было использовано анкетирование, позволяющее выявить субъективные представления студентов о профессии, источниках профессиональной информации, мотивах выбора и осознании возможных последствий профессионального решения [10, с. 104]. Содержательное наполнение анкеты было разработано нами самостоятельно, поскольку анализ существующих диагностических методик показал отсутствие инструментов, в полной мере отражающих специфику исследования ответственного отношения к выбору педагогической профессии на начальном этапе обучения в вузе.

Разработанная анкета «Сформированность представлений о профессии» включает восемь взаимосвязанных вопросов открытого и закрытого типа, выстроенных в логике постепенного перехода от общего профессионального самоопределения к ос-

мыслению ответственности за профессиональный выбор. Прямое обращение к понятию ответственности используется лишь в заключительном вопросе анкеты, тогда как предыдущие вопросы направлены на выявление косвенных показателей ответственного отношения: осознания мотивов выбора, понимания содержания профессиональной деятельности, представлений о возможностях профессиональной мобильности и прогнозирования последствий ошибочного выбора профессии.

Такая логика построения диагностического инструментария позволяет минимизировать формальный характер ответов и выявить реальный уровень сформированности представлений студентов об ответственности за профессиональный выбор.

Результаты и их обсуждение

Анализ результатов анкетирования позволил охарактеризовать представления студентов первого курса педагогического института о профессиональном выборе и ответственности за его осуществление. Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство обучающихся формально определились с профессиональным направлением, однако глубина и осознанность данного выбора существенно различаются.

Ответы на вопросы, направленные на выявление профессиональных предпочтений, показали, что у подавляющего большинства студентов (87%) выбор профессии уже осуществлён и связан преимущественно с деятельностью в сфере «человек – человек», что соответствует профилю педагогического образования. Вместе с тем характер формулировок, используемых студентами, нередко носит обобщённый и декларативный характер (около 40% ответов), что указывает на недостаточно сформированное представление о конкретных профессиональных функциях педагога и требованиях к педагогической деятельности.

Существенное значение для оценки ответственного отношения к выбору профессии имеют мотивы, которыми руководствуются студенты при объяснении своего

профессионального выбора. Анализ ответов показал преобладание личностно значимых мотивов, связанных с интересом к профессии и субъективным желанием реализовать себя в педагогической деятельности (78% респондентов). В то же время в ряде случаев профессиональный выбор объясняется влиянием внешних факторов – ожиданиями родителей, социальным престижем профессии или предполагаемыми условиями труда (22% опрошенных). Подобное сочетание внутренних и внешних мотивов позволяет говорить о переходном характере профессионального самоопределения, при котором ответственность за выбор профессии остаётся недостаточно сформированной и во многом опирается на внешние основания.

Рассмотрение источников информации о профессии выявило ограниченность профессионального информационного поля студентов. Преобладание интернет-ресурсов (33%) и ближайшего социального окружения (40%) в качестве основных источников знаний о профессии свидетельствует о поверхностном характере профессиональной информированности. При этом недостаточная частота обращений к специализированным образовательным ресурсам, профессиональной литературе и практическому опыту педагогов (менее 20%) снижает возможности формирования целостного и реалистичного представления о будущей профессиональной деятельности. В контексте ответственного отношения к выбору профессии данное обстоятельство может рассматриваться как фактор риска, поскольку принятие значимого жизненного решения осуществляется на основе фрагментарной и зачастую упрощённой информации.

Анализ ответов, связанных с осознанием содержания педагогической деятельности и путей получения профессии, показал, что большинство студентов (91%) отмечают наличие представлений о профессиональных требованиях и образовательных траекториях. Однако при более детальном рассмотрении выявляется, что данное знание носит преимущественно об-

щий характер и не всегда сопровождается стремлением к его углублению. Для части студентов (26%) характерна ориентация на последующее осмысление профессионального пути, что может рассматриваться как проявление недостаточной сформированности ответственности за выбор профессии на текущем этапе обучения.

Особое значение в контексте исследования имеет анализ представлений студентов о возможности смены профессии и последствиях ошибочного профессионального выбора. Большинство респондентов (83%) признают возможность изменения профессиональной траектории, аргументируя это личным выбором, изменением условий труда или неудовлетворённостью профессиональной деятельности. Подобные ответы отражают современное понимание профессионального пути как динамичного процесса, однако в ряде случаев сопровождаются недостаточной рефлексией ответственности за первоначальный выбор профессии. Для части студентов (17%) характерно представление о профессии как о стабильной и неизменной жизненной траектории, что указывает на сохранение традиционных установок и ограниченную профессиональную гибкость.

Наибольшие затруднения у студентов вызвал вопрос, направленный на выявление понимания ответственности за выбор профессии. Несмотря на то, что большинство респондентов (87%) формально признают необходимость нести ответственность за профессиональное решение, аргументация данного положения часто оказывается недостаточно развёрнутой (52%) или носит ситуативный характер (35%). В ответах преобладают указания на возможные негативные последствия для самого человека, тогда как социальные и профессионально-этические аспекты ответственности за выбор педагогической профессии осознаются в меньшей степени.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что у студентов первого курса педагогического института ответственность за выбор профессии преимущественно носит формально выраженный

характер и не всегда связана с осознанным пониманием содержания профессиональной деятельности, её социальной значимости и возможных последствий профессиональных решений. Данное обстоятельство подтверждает необходимость целенаправленной педагогической работы, направленной на развитие ответственного отношения к выбору профессии уже на начальном этапе обучения в вузе.

Выводы

Проведённое исследование позволило выявить особенности сформированности представлений студентов первого курса педагогического вуза о профессии и ответственном отношении к её выбору. Установлено, что большинство обучающихся формально определились с профессиональным направлением и отмечают заинтересованность в педагогической деятельности, однако степень осознанности и глубина данного выбора существенно варьируются.

Анализ диагностических данных показал, что ответственное отношение к выбору профессии у студентов носит характер общих представлений и установок. В ответах студентов прослеживается осознание необходимости ответственности за профессиональный выбор, однако данное понимание зачастую не сопровождается развёрнутой аргументацией, осмыслением содержания педагогической деятельности и прогнозированием её профессиональных и социальных последствий. Это свидетельствует о недостаточной сформированности ответственности как личностного качества, связанного с профессиональным самоопределением.

Выявлено, что профессиональные представления студентов во многом формируются под влиянием внешних факторов и опосредованных источников инфор-

мации, прежде всего интернет-ресурсов и ближайшего социального окружения. Одновременно с этим обращение студентов к профессионально ориентированным образовательным источникам и рефлексивное осмысление содержания педагогической профессии остаются недостаточно выраженными. Данное обстоятельство ограничивает возможность формирования целостного и реалистичного образа будущей профессиональной деятельности и повышает риск формального профессионального самоопределения.

Полученные результаты позволяют рассматривать начальный этап обучения в педагогическом вузе как значимый период формирования ответственного отношения к выбору профессии. Именно в этот период возникает необходимость целенаправленного педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов, направленного на развитие профессиональной рефлексии, осознание социальной значимости педагогической деятельности и принятие личной ответственности за выбранный профессиональный путь.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов при разработке адаптационных и воспитательных программ для студентов первого курса педагогических вузов, а также в деятельности кураторов академических групп и преподавателей, реализующих дисциплины профессиональной направленности. Диагностический инструментарий, применённый в исследовании, может быть использован для выявления исходного состояния сформированности ответственного отношения к выбору профессии и последующего проектирования педагогических условий его развития в образовательной среде вуза.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Мурыгин Н.С., Пасечник А.С. Профориентационная работа в школах как фактор повышения уровня самоопределения обучающихся // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 3(37). С. 42–47.
2. Жалмурзин Р.Б. Ответственность личности как предмет педагогической рефлексии // Поволжский

- педагогический вестник. 2020. Т. 8. № 3(28). С. 17–20.
3. Летучева Л.А., Чёрных О.П., Юревич С.Н. Социальная ответственность как интегративное качество личности: от теории к практике формирования социальной ответственности в профилактической работе с обучающимися группы риска // *Инновационное развитие профессионального образования*. 2023. № 2(38). С. 135–143.
 4. Кашапова Г.И. Ответственность как социально-психологический феномен и уровни её развития // *Казанский педагогический журнал*. 2012. № 1(91). С. 110–116.
 5. Перевозный А.В. Ответственность как качество личности: сущность, формирование, значение // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2021. Т. 21. № 1. С. 101–105.
 6. Крецан З.В., Морозов Е.В. К проблеме формирования готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности // *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2019. Т. 3. № 3(11). С. 231–239.
 7. Зотова Т.А., Яночкина С.А. К вопросу формирования профессиональной ответственности студента: социально-педагогические аспекты // *Проблемы современного педагогического образования*. 2025. № 88-1. С. 47–50.
 8. Иванов В.Н., Якимов О.Г. К вопросу о сущности профессионального самоопределения современных школьников // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2018. № 3(99). С. 201–207.
 9. Гайнанова А.Р. Профессиональное самоопределение студентов на начальном этапе обучения в вузе // *Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования*. 2019. № 2(6). С. 37–43.
 10. Зосим Е.В. Анкетирование абитуриентов как способ выявления мотивов выбора будущей профессии // *Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области*. 2017. Т. 3. № 2(17). С. 102–105.

REFERENCES

1. Kaznacheeva, S.N., Bystrova, N.V. and Murygin, N.S., Pasechnik, A.S. (2019) Career guidance in schools as a factor in increasing the level of self-determination of students. *Innovative Economy: Prospects for Development and Improvement*, no. 3(37), pp. 42–47. (In Russ.)
2. Zhalmurzin, R.B. (2020) Personal responsibility as a subject of pedagogical reflection. *Volga Pedagogical Bulletin*, vol. 8, no. 3(28), pp. 17–20. (In Russ.)
3. Letucheva, L.A., Chernykh, O.P. and Yurevich, S.N. (2023) Social responsibility as an integrative quality of personality: from theory to practice of social responsibility formation in preventive work with students at risk. *Innovative Development of Professional Education*, no. 2(38), pp. 135–143. (In Russ.)
4. Kashapova, G.I. (2012) Responsibility as a socio-psychological phenomenon and levels of its development. *Kazan Pedagogical Journal*, no. 1(91), pp. 110–116. (In Russ.)
5. Perevoznny, A.V. (2021) Responsibility as a personality quality: essence, formation, meaning. *Proceedings of the Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, vol. 21, no. 1, pp. 101–105. (In Russ.)
6. Kretsans, Z.V. and Morozov, E.V. (2019) On the problem of forming the readiness of high school students to choose their future professional activities. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, vol. 3, no. 3(11), pp. 231–239. (In Russ.)
7. Zotova, T.A. and Yanochkina, S.A. (2025) On the issue of forming a student's professional responsibility: socio-pedagogical aspects. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 88-1, pp. 47–50. (In Russ.)
8. Ivanov, V.N. and Yakimov, O.G. (2018) On the issue of the essence of professional self-determination of modern schoolchildren. *Bulletin of the I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, no. 3(99), pp. 201–207. (In Russ.)
9. Gainanova, A.R. (2019) Professional self-determination of students at the initial stage of university studies. *Bulletin of Siberian State University of Railway Transport: Humanitarian Studies*, no. 2(6), pp. 37–43. (In Russ.)
10. Zosim, E.V. (2017) Questioning applicants as a way to identify motives for choosing a future profession. *Bulletin of the Council of Young Scientists and Specialists of the Chelyabinsk region*, vol. 3, no. 2(17), pp. 102–105. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Никандрова Александра Валерьевна – аспирант, ассистент кафедры начального дошкольного образования и социального управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Alexandra V. Nikandrova – Postgraduate student, Assistant of the Department of Primary Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Научная статья

УДК 377.5

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-191-205

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ БИНАРНЫХ УРОКОВ В СПО

Резинкина Л. В.^{1✉}, Смолина Т. А.²

^{1,2} Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

^{1✉} lastik65@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3433-0345>

² v-tat-spb@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 17.05.2026
Одобрена после рецензирования 28.05.2026
Принята к публикации 11.06.2026

Аннотация. В статье систематизируются научно-методические представления о бинарных уроках в системе среднего профессионального образования, которые являются одной из форм профессионально ориентированного и интегрированного обучения, обеспечивающего согласование теории и практики в подготовке специалистов. Раскрыты различные аспекты понимания бинарного урока, его дидактические основания в логике компетентностного и деятельностного подходов. Описаны модели организации бинарных уроков, специфика их проведения в профессиональном учреждении (ко-преподавание, междисциплинарная интеграция, связка «теория–практика» в учебных и производственных контекстах). Охарактеризованы педагогические условия эффективности, включая распределение ролей преподавателей и мастеров производственного обучения, проектирование урока и методическое сопровождение. Предложены критерии оценки результатов обучения и инструменты контроля сформированности профессиональных и общих компетенций. Выделены проблемы внедрения, организационные ограничения, кадровые и ресурсные риски, перспективы развития интегрированного обучения в СПО.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, бинарные уроки, профессионально ориентированное и интегрированное обучение, подготовка специалистов.

Для цитирования: Резинкина Л. В., Смолина Т. А. Интеграция теории и практики при проведении бинарных уроков в СПО // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.191–205. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-191-205>

Original article

INTEGRATION OF THEORY AND PRACTICE IN PROVIDING BINARY LESSONS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION*L. Rezinkina*^{1✉}, *T. Smolina*²^{1,2} *Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, St. Petersburg, Russian Federation*^{1✉} *lastik65@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3433-0345>*² *v-tat-spb@yandex.ru**The article was submitted on 17.05.2026**Approved after review on 28.05.2026**Accepted for publication on 11.06.2026*

Abstract. The article systematizes scientific and methodological concepts of binary lessons in secondary vocational education as a form of professionally oriented and integrated learning, ensuring the alignment of theory and practice in the training of specialists. Various aspects of understanding the binary lesson and its didactic foundations within the logic of competency-based and activity-based approaches are explored. This article describes models for organizing binary lessons and the specifics of their implementation in a vocational institution (co-teaching, interdisciplinary integration, and theory-practice integration in educational and industrial contexts). The pedagogical conditions for their effectiveness are characterized, including the distribution of roles between teachers and industrial training instructors, lesson design, and methodological support. Criteria for assessing learning outcomes and tools for monitoring the development of professional and general competencies are proposed. Implementation challenges, organizational constraints, personnel and resource risks, and prospects for the development of integrated learning in secondary vocational education are highlighted.

Keywords: secondary vocational education, binary lessons, professionally oriented and integrated learning, specialist training.

For citation: Rezinkina, L. V., Smolina T. A. (2026) Integration of theory and practice in providing binary lessons in secondary vocational education. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 191–205 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-191-205>

Введение

Актуальность исследования бинарных уроков в системе среднего профессионального образования в современных образовательных условиях связана с рядом внешних вызовов и внутренних факторов. Наиболее значимыми являются необходимость подготовки высококвалифицированного специалиста, способного реализовать идеи технологического прорыва, изменения ФГОС, цифровизация образования и необходимость формирования целостного представления о профессиональной деятельности. В условиях внедре-

ния проекта «Профессионалитет» акцент также делается на результативность, практичность и развитие креативности студентов СПО. Однако, говоря об успешности профессиональной подготовки будущего специалиста и дальнейшей карьеры, в качестве ведущего фактора можно выделить её профессиональную направленность [1]. Данное необходимое условие вступает в противоречие с характеристиками контингента студентов-первокурсников, которые приходят в профессиональные образовательные организации. Опрос показал, что 90% студентов-первокурсников на базе

9 классов имеют неполное или искажённое представление о профессии, на которую они пришли учиться [1]. Рассматриваемая проблема обусловлена обострившимся в современных условиях противоречием между возрастающими требованиями к профессиональной подготовке будущих специалистов и характеристиками контингента студентов-первокурсников, которые приходят в профессиональные образовательные организации, имея более слабые знания и представления о будущей профессии. Формирование профессиональной направленности уже на первых курсах способствует осознанию правильности выбора специальности, самоопределению обучающегося в будущей профессии, повышению качества обучения, снижению количества отчисленных студентов [2].

В соответствии с данными вызовами отметим необходимость применения в профессиональной подготовке будущих специалистов активных и интерактивных методов обучения, организацию практико-ориентированной самостоятельной работы, создание атмосферы сотрудничества. Формирование общих и профессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС, должно опираться на сближение теории с практикой, позволяя наглядно продемонстрировать связь между учебными дисциплинами и будущей профессиональной деятельностью, развивая целостность профессиональной подготовки, а не просто отдельные умения. Тренды, связанные с изменением характера труда и необходимостью формирования переносимых навыков, включая комплексное решение задач по интеграции теории и практики, усиливают востребованность таких профессионально ориентированных форм обучения, как бинарные уроки.

Методология исследования

Дидактическая сущность бинарного урока в СПО заключается в интеграции содержания и видов учебной деятельности профессиональной направленности, что обуславливает требования к результатам обучения, которые представляются

не только в виде усвоенных знаний, но и как готовность применять их в стандартных и вариативных профессиональных ситуациях [3]. Бинарный урок выступает инструментом интеграции теоретических положений, междисциплинарных связей, практико-ориентированного содержания и технологических действий. Это способствует формированию у студентов готовности к принятию обоснованных и ответственных решений, соблюдению норм и требований к результату выполняемых заданий^{1,2}. Переход от знания как «информации» к знанию как «средству действия» соответствует психологическим закономерностям профессионального становления и необходимости опоры на профессионально значимые мотивы, операции и способы деятельности в обучении [4]. По мнению ряда учёных профессионально ориентированный подход в организации бинарного урока как вида интегрированного «реализуется посредством дидактического оснащения занятия, выраженного в научно обоснованном педагогическом проектировании технологической карты и его психолого-педагогическом сопровождении» [5, с. 158].

Исторические предпосылки разработки и проведения бинарных уроков в профессиональном образовании связаны с развитием идей интегрированного и контекстного обучения, при котором структура и содержание учебной деятельности приближается к будущей профессиональной деятельности. Контекстный подход подразумевает постепенный переход от учебных форм обучения к квазипрофессиональным, а затем к учебно-профессиональной деятельности. Данный процесс обусловлен трансляцией усвоенных знаний в решение

¹ Приказ Минпросвещения РФ от 17.05.2022 № 336 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования» : (в ред. действующей на дату обращения) / Минпросвещения России. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/> (дата обращения: 26.05.2026).

² Приказ Минпросвещения РФ от 05.08.2020 № 390 «О практической подготовке обучающихся»: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526870/> (дата обращения: 26.05.2026).

задач, моделирующих реальную практику. Для СПО такая логика особенно актуальна, поскольку усиливается практической подготовкой, предлагающей выполнение студентами видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью, обеспечивающей «сборку» результата из знаний, умений и способов действия³.

С точки зрения деятельностного подхода бинарный урок организует занятия через практические действия студентов: анализ профессиональной задачи, выбор способа действия, выполнение операций, контроль качества, рефлексия результата. Такой формат согласуется с установками активного обучения и контекстной организации учебного процесса, где образовательный эффект обеспечивается не передачей информации, а организацией интегративной деятельности по освоению профессионально ориентированной теории и практики и её последующим осмыслением [6].

Таким образом, в качестве предмета исследования выступает дидактическое основание бинарного урока, которое включает совместное целеполагание, отбор содержания вокруг профессиональных задач и процедур, организацию активной деятельности и единую систему оценивания, изучаемое в контексте описанных методологических подходов.

Разработанность темы

Обзоры педагогических исследований в сфере профессионального образования подтверждают рост значимости сочетания предметных и теоретических знаний, практических навыков и профессионально ориентированных установок, а также необходимость формирования качеств, поддерживающих обучение на протяжении жизни. Сущность бинарного урока как типа интегрированного обучения и особенности его проведения и организации в системе среднего профессионального

образования определена М.С. Шейховой и М.С. Краюшкиной [7]. Особенности организации и проведения бинарного урока профессионально ориентированного содержания дисциплин общеобразовательного блока с учётом профессиональной направленности ОП СПО и методика сценария его проведения раскрыты в статье Е.А. Шунайловой и Т.Н. Неклюдовой [8].

Специфика бинарного урока и его возможности при формировании общих и профессиональных компетенций студентов среднего профессионального образования описаны М.А. Актановой, которая рассматривает технологии, порядок разработки и проведения данной формы подготовки будущих специалистов экономической отрасли народного хозяйства [6]. Особенности организации такого вида занятий по дисциплинам ОП.12. «Электротехника и основы электроники» и ОП.05. «Метрология, стандартизация и сертификация» раскрыли Т.М. Борисова и М.С. Калмыкова [9]. По их мнению, целесообразность проведения бинарных уроков в профессиональном образовании заключается в следующем: «профессиональные знания будущих специалистов формируются в комплексе, тогда как разрозненное изучение дисциплин не даёт представления о целостном явлении, дробя его на несвязанные фрагменты; использование различных видов деятельности на уроке даёт возможность студентам поддерживать внимание на высоком уровне, что позволяет говорить о развивающем эффекте обучения; повышают потенциал студентов, ведут к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей; дают возможность педагогам самореализоваться в творческом процессе, способствуют формированию профессиональных компетенций студентов» [9, с. 32].

Значимость профессиональной направленности в содержании бинарных уроков подчёркивали М.Н. Завьялова, Л.В. Резинкина и др. [1; 2; 10]. В исследованиях Д.О. Гаспарян, А.Г. Перова,

³ Приказ Минпросвещения РФ от 05.08.2020 № 390 «О практической подготовке обучающихся»: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526870/> (дата обращения: 26.05.2026).

Е.А. Беленьковой приводятся примеры успешного проведения бинарных уроков по специальности «Право и судебное администрирование» с интеграцией учебных дисциплин «Информатика» и «Обществознание» [5]. Пример проведения бинарных занятий с интеграцией дисциплин «Русский язык и культура речи» и «Иностранный язык», характеристика их потенциала в условиях учёта ФГОС СПО и стандартов международного движения WorldSkill⁴ описаны Л.Н. Дегтеренко [10].

Однако системного исследования влияния бинарных занятий, в том числе по общеобразовательным предметам, на профессиональную подготовку будущих специалистов не проводилось. Отметим значимую роль такой формы организации учебной деятельности для адаптации студентов первого курса в образовательном пространстве профессионального учреждения.

Результаты исследования

В контексте среднего профессионального образования бинарный урок может пониматься как организованное совместное занятие, в рамках которого два педагога реализуют единую дидактическую цель, согласовывают содержание, методы и оценивание результата в логике компетентностной подготовки, закреплённой в законодательных и стандартных требованиях к СПО^{5,6}. По мнению авторов, бинарный урок – нетрадиционный вид урока, совмещающий в себе теорию и практику, смещающий акцент в сторону профессиональной деятельности, одной из задач которого является показать обучающимся результаты своего труда здесь и сейчас, что

непосредственно повышает мотивацию и интерес к обучению.

Такая организация соотносится с задачей практической подготовки обучающихся, трактуемой как форма организации образовательной деятельности при выполнении работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью, и допускающей проведение занятий с опорой на ресурсы и контексты, приближённые к реальной профессиональной среде⁷. На уровне квалификационных ориентиров СПО это сопрягается с представлением о квалификации как характеристике готовности выполнять трудовые функции определённой сложности и ответственности, что задаёт необходимость проектировать обучение через действия и результаты, а не только через усвоение сведений [3].

Моделирование бинарного урока

Модели бинарного урока описывают вариативную организацию совместной профессиональной деятельности двух педагогов в одном образовательном пространстве с разделением ответственности за планирование, проведение и оценивание. Например, модель междисциплинарной интеграции в бинарном уроке предполагает построение занятия вокруг общей проблемы или профессионального кейса, который требует привлечения содержания из разных дисциплин, но организуется как единый процесс решения. Компетентностная логика здесь проявляется в том, что объектом обучения становится не сумма тем, а комплексное действие, включающее анализ ситуации, выбор средств, коммуникацию и оценку результата, то есть совокупность элементов, соотносимых с ключевыми компетенциями [12] и с ориентацией международных рамок на развитие трансверсальных навыков в ответ на изменения в экономике и занятости [2]. Интеграция дисциплин в

⁴ <https://nationalteam.worldskills.ru/>. (дата обращения: 26.05.2026).

⁵ Приказ Минпросвещения РФ от 17.05.2022 № 336 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования» URL: <https://docs.edu.gov.ru/> (дата обращения: 26.05.2026).

⁶ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: (с изм. и доп.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 26.05.2026).

⁷ Приказ Минпросвещения РФ от 05.08.2020 № 390 «О практической подготовке обучающихся»: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526870/> (дата обращения: 26.05.2026).

СПО также функционально связана с требованиями к практической подготовке: занятие может проектироваться так, чтобы выполнение практико-ориентированного задания одновременно требовало обращения к теоретическим основаниям, нормативам и технологическим процедурам, тем самым реализуя условия, при которых практическая подготовка становится компонентом образовательной программы, а не внешним дополнением. Это поддерживает сценарии бинарных уроков, где междисциплинарный кейс выстраивается по логике производственного цикла и критериев качества результата [4; 5].

Модель бинарного урока на основе технологии ко-преподавания (co-teaching) представляет организацию совместной педагогической деятельности и междисциплинарной интеграции. Эту модель характеризует сотрудничество как система согласования ролей, совместного планирования, проведения и анализа занятия, а также как набор компетенций взаимодействия, позволяющих обеспечивать единый образовательный маршрут при разных профессиональных перспективах педагогов [7]. Ко-преподавание – это подход в образовании, при котором два или более преподавателя работают вместе, объединяя свои профессиональные навыки и подходы, используя разные педагогические стили для более эффективного удовлетворения потребностей студентов. При этом они совместно планируют уроки, проводят занятия, распределяют обязанности и оценивают прогресс учеников. Практика ко-преподавания выделяет в качестве ключевых признаков согласованность целей, осмысленное распределение инструкций, поддержание вовлечённости обучающихся и согласованную обратную связь [10]. В рамках СПО эти характеристики дополняются отраслевой спецификой и требованием связывать результаты обучения с практической деятельностью,

закреплённым стандартами и порядком организации практической подготовки^{8,9}.

Модель связи «теория–практика» в бинарном уроке отличается тем, что интеграция строится не столько между дисциплинами, сколько между типами деятельности: объяснение понятий и принципов синхронизируется с их немедленным применением в действии, наблюдении, измерении или выполнении технологической операции. В контекстном подходе такая синхронизация рассматривается как средство перехода от учебно-познавательной активности к квазипрофессиональной и учебно-профессиональной, когда знания приобретают функциональный смысл через включение в структуру решения профессиональной задачи [7]. Нормативная база СПО задаёт рамку, в которой практика должна быть встроена в освоение программы, а не существовать автономно, что организационно поддерживает бинарные занятия, где мастер и преподаватель совместно обеспечивают связность объяснения, демонстрации, тренировки и контроля результата. При этом уровни квалификации как ориентир сложности трудовых действий позволяют проектировать задания бинарного урока с учётом требуемой самостоятельности, ответственности и типовых условий выполнения работ, что влияет на выбор степени педагогической поддержки и способов контроля.

Общим и необходимым элементом данных моделей является единый оценочный контур, поскольку результаты бинарного урока выражаются в наблюдаемом действии и его продукте, а не только в репродукции знаний. Это обусловлено значимостью обратной связи и прозрачностью критериев для учебных достижений, требует согласования между педагогами шкал

⁸ Приказ Минпросвещения РФ от 17.05.2022 № 336 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования» URL: <https://docs.edu.gov.ru/> (дата обращения: 26.05.2026).

⁹ Приказ Минпросвещения РФ от 05.08.2020 № 390 «О практической подготовке обучающихся»: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526870/> (дата обращения: 26.05.2026).

оценивания, форматов комментария и процедур измерения прогресса [5].

Рассмотренные модели бинарных уроков в СПО задают рамки, в которых эффективность зависит не только от выбранного сценария, но и от педагогических условий реализации, включая распределение ролей, качество проектирования и устойчивость методического сопровождения. При этом организация практической подготовки как составляющей образовательной программы предполагает целенаправленное создание условий для выполнения обучающимися видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью, и закрепляет необходимость согласования образовательных и практико-ориентированных компонентов, что напрямую влияет на архитектуру бинарного урока и распределение функций между преподавателем и мастером производственного обучения.

Педагогические условия в дидактическом смысле для оценки эффективности бинарного урока могут быть описаны через технологичность процесса обучения, то есть через заранее спроектированную систему целей, содержания, методов, средств и процедур контроля, обеспечивающую воспроизводимость результатов в заданных условиях [12]. В логике педагогической технологии бинарный урок требует не механического объединения двух занятий, а согласованного проектирования сквозной учебной задачи, в которой теория и профессиональные действия связаны общей целью и критериями результата [12]. Дополнительное обоснование даёт контекстный подход: результативность возрастает, когда учебная деятельность организуется как постепенное приближение к профессиональной, а знания осваиваются в контексте типичных ситуаций труда, включая принятие решений, коммуникацию и ответственность за результат. В СПО это особенно значимо, поскольку психологическая структура профессионального становления включает не только усвоение знаний и умений, но и развитие профессионально важных качеств и мотивационно-смысловой сферы, что требует

от педагогов согласованного воздействия и единого понимания «профессионального результата» занятия [4]. С компетентностной точки зрения бинарный урок эффективен при ориентации на интегративные образовательные результаты, когда ключевые и профессиональные компетенции рассматриваются как деятельностные образования, формируемые в задачах, требующих переноса и применения знаний [6]. На уровне квалификационных требований к трудовым функциям и ответственности выпускника ориентиром выступают уровни квалификации, используемые при разработке профессиональных стандартов; это усиливает необходимость согласования учебных целей с ожидаемой сложностью деятельности и степенью самостоятельности, моделируемой на бинарном уроке.

Распределение ролей преподавателя и мастера производственного обучения в бинарном уроке целесообразно рассматривать как управляемую модель профессионального взаимодействия, где стороны договариваются о единой цели, разделяют ответственность и координируют действия в ходе занятия. В исследованиях по совместному преподаванию подчёркивается, что ко-обучение предполагает не присутствие «второго взрослого», а осознанное сотрудничество с распределением функций планирования, обучения и оценивания, а также согласованием ожиданий и каналов коммуникации. Наблюдаемые индикаторы качества ко-преподавания включают ясность ролей, согласованность инструкций для обучающихся, логичность переходов между ведущим и поддерживающим участником, а также согласованность обратной связи и требований к результату, что применимо и к связке «преподаватель – мастер» в СПО [10]. В условиях интеграции теории и практики преподаватель, как правило, обеспечивает понятийный аппарат, научно-методическую корректность и логическую структуру содержания, а мастер – демонстрацию и организацию выполнения профессио-

нальных действий, контроль соблюдения технологии и требований безопасности, а также перевод учебной задачи в формат производственной операции; однако эффективность достигается только при предварительном согласовании того, какие элементы объяснения, демонстрации и контроля выполняются совместно, а какие – поочередно. Встраивание практической подготовки в учебный процесс усиливает роль мастера в обеспечении «реальности» выполняемых работ и их соотнесения с видами профессиональной деятельности, при этом нормативное понимание практической подготовки как части образовательной программы требует, чтобы педагогические действия обеих сторон были подчинены планируемыми результатам и фиксировались в документации образовательной организации [7]. На практике это означает необходимость единого набора критериев качества выполнения работы и единых требований к оформлению результата, иначе обучающиеся получают противоречивые ориентиры и снижается валидность оценивания.

Проектирование бинарного урока в СПО как педагогическое условие эффективности включает этапность и согласование решений: определение планируемых результатов, выбор контекстной учебно-профессиональной ситуации, подбор содержания и средств, распределение ролей, а также построение диагностики. В терминах педагогической технологии критически важна операционализация целей, то есть перевод их в измеряемые результаты и наблюдаемые действия обучающихся, после чего подбираются методы и средства обучения, обеспечивающие достижение цели при заданных ограничениях времени и ресурсов [12]. В контекстном подходе проектирование предполагает создание учебной ситуации, близкой к профессиональной реальности, и включение обучающихся в действия, которые имеют понятный «производственный» смысл: анализ исходных данных, выбор способа выполнения, выполнение операции, самоконтроль и представление результата.

Практико-ориентированное проектирование также соотносится с рекомендациями по развитию навыков для будущего, где подчёркивается необходимость междисциплинарности и формирования трансверсальных компетенций наряду с предметными знаниями, что поддерживает использование бинарного урока как формы интеграции. На уровне условий образовательной организации это согласуется с курсом на формирование культуры обучения и профессионального развития педагогов, включая совместное планирование и обмен практиками как механизм устойчивого внедрения комплексных форм занятий [11].

К числу актуальных проблем реализации педагогических условий относятся кадрово-организационные ограничения совместного планирования, дефицит времени на согласование сценариев, различия в методической культуре преподавателя и мастера, а также риск формального «сдваивания» урока без интеграции целей и оценивания. Эти ограничения проявляются на фоне общего запроса на адаптацию подготовки кадров к изменяющемуся характеру труда и росту значимости комплексных навыков, что повышает требования к интегративным форматам обучения и к качеству педагогического дизайна. В перспективе развитие бинарных уроков в СПО связано с институционализацией методического сопровождения, накоплением типовых сценариев, привязанных к профессиональным ситуациям, и уточнением моделей взаимодействия «преподаватель – мастер» в логике достижения результатов ФГОС¹⁰ и практической подготовки¹¹. Такая постановка вопроса логически приводит к следующему пункту обзора, где требуется описать, какими инструментами

¹⁰Приказ Минпросвещения РФ от 17.05.2022 № 336 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования» URL: <https://docs.edu.gov.ru/> (дата обращения: 26.05.2026).

¹¹Приказ Минпросвещения РФ от 05.08.2020 № 390 «О практической подготовке обучающихся»: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526870/> (дата обращения: 26.05.2026).

оцениваются результаты бинарного урока и как обеспечивается контроль сформированности компетенций в условиях распределённого преподавания и интегрированных задач.

Методическое сопровождение бинарных уроков включает подготовку общих материалов, сценариев взаимодействия и средств оценивания, а также регламентацию коммуникации между преподавателем и мастером. Важным условием выступает единое методическое поле: согласованные термины, единые требования к оформлению работ, общий банк заданий и критериев, позволяющий обеспечить сопоставимость результатов между группами и преподавателями в рамках реализации ФГОС СПО [4]. С позиции исследований факторов эффективности студентоцентрированных сред значимыми оказываются ясность целей, поддержка самостоятельности и наличие качественной обратной связи; при отсутствии этих условий активные формы могут не давать ожидаемого эффекта. В метааналитической перспективе высокая результативность обучения связана с прозрачностью критериев успеха и регулярной обратной связью, что при бинарном формате требует согласования того, кто, когда и по каким основаниям даёт обучающемуся комментарий и выставляет оценку, чтобы избежать раздвоения требований. Нормативно-организационная сторона сопровождения связана с тем, что практическая подготовка должна быть встроена в образовательную программу и обеспечиваться документально и ресурсно, включая описание заданий и условий выполнения работ, что делает методические материалы не вспомогательными, а структурообразующими для урока [3].

Преимущества и риски проведения бинарных уроков

Охарактеризуем преимущества и риски проведения бинарных уроков в системе СПО. Одним из важных достоинств является эффективное развитие общих и профессиональных компетенций, аналитических способностей, критического

мышления, умения применять знания в нестандартных ситуациях, коммуникативных навыков и самоорганизации.

Нестандартная форма бинарного урока способствует повышению мотивации студентов, что особенно важно в условиях цифровизации и быстрого обновления знаний. Укрепление междисциплинарных связей происходит вследствие глубокой интеграции знаний из разных областей для решения одной проблемы и способствует формированию у студентов целостной картины мира и будущей профессии. Сокращению адаптационного периода способствуют практические элементы и командная работа.

Одновременно возникают проблемы внедрения бинарных уроков: необходимость синхронизации расписания и нагрузки, согласования программ и оценочных материалов, выравнивания подходов к дисциплине и требований к качеству, а также развития у педагогов компетенций сотрудничества и совместного проектирования, описываемых в исследованиях коллаборации и ко-преподавания [7; 10]. Организационными ограничениями выступают также потребность в совместном планировании и согласовании расписания, различия в профессиональном языке дисциплин и неодинаковые подходы к контролю качества работы обучающихся, что требует развитых компетенций педагогического взаимодействия и процедур координации [7; 10].

К ключевым организационным ограничениям относится сложность синхронизации рабочих программ дисциплин, профессиональных модулей и графиков занятости педагогов и мастеров производственного обучения. В технологической логике проектирования образовательного процесса высокая степень интеграции повышает требования к предварительному анализу целей, средств и процедур контроля, а также к управляемости и воспроизводимости педагогической технологии. Бинарный урок как форма, объединяющая содержание и методы двух областей (например, общепрофессионального и

профессионального циклов либо теоретического и практического блоков), требует согласования результатов обучения и диагностических материалов, иначе возникает риск фрагментарности и подмены интеграции механическим «соседством» тем.

Кадровые риски связаны не только с наличием специалистов нужного профиля, но и с готовностью к совместному проектированию и ко-преподаванию. Коллаборативные модели предполагают распределение ролей, согласование целей и стратегий, единые правила взаимодействия и ответственности за результаты обучающихся; дефицит этих компетенций у педагогов снижает эффект совместного преподавания и увеличивает транзакционные издержки подготовки занятия [8]. Наблюдаемые в практике форматы ко-обучения требуют прозрачных критериев того, что именно является качественной совместной работой в аудитории: как распределяются объяснение, сопровождение деятельности, обратная связь и управление классом; без операционализации этих признаков повышается риск формального «присутствия второго преподавателя» без добавленной педагогической ценности [9]. Существенным фактором является и разнородность профессиональной идентичности участников бинарного урока: психология профессионального образования подчёркивает роль профессионального самоопределения и специфики деятельности в становлении субъекта труда, а различия в опыте и профессиональных ролях преподавателя теории и мастера производственного обучения могут осложнять выработку единой дидактической позиции и общего языка описания результата [5]. Кроме того, ориентация СПО на квалификационные уровни и требования профессиональных стандартов предполагает соотнесение содержания обучения с ожидаемыми трудовыми функциями и уровнем ответственности; при дефиците педагогов, способных удерживать это соотнесение в междисциплинарных связях, возрастает риск смещения акцента на частные умения без целостной квалификационной логики [4].

Ресурсные ограничения включают материально-техническую базу, доступ к современному оборудованию и цифровым средствам, а также время на совместное методическое проектирование. Интегрированные занятия, ориентированные на контекст профессиональной деятельности, требуют среды, позволяющей моделировать или частично воспроизводить рабочие процессы; контекстный подход рассматривает приближение учебной деятельности к профессиональной как условие осмысленного усвоения и переноса, но это повышает требования к оснащению и организации учебно-производственных ситуаций [4]. В сфере профессионального образования значимы инструменты и процедуры обучения на рабочем месте, поскольку они обеспечивают «приземление» учебных задач на реальность труда; однако разработка и поддержание таких инструментов требуют устойчивых связей с предприятиями и согласованных механизмов наставничества, что не всегда достижимо в условиях ограниченных ресурсов и неоднородности региональных рынков труда [10; 11]. Отдельным ресурсным риском становится обеспечение объективного оценивания результатов бинарного урока: метааналитические обобщения указывают на важность качества обратной связи и чёткости критериев успеха для учебных достижений, но в условиях совместного преподавания и интегрированных задач возрастает сложность согласования критериев и интерпретации данных контроля между педагогами [7]. При недостатке времени на совместную разработку рубрик, кейсов и заданий возрастает вероятность расхождения между заявленными компетенциями и фактически измеряемыми результатами, что снижает управляемость образовательного процесса в терминах педагогической технологии.

К проблемам внедрения относятся и дидактические риски на уровне обучающихся. Исследования студентоцентрированных сред показывают, что эффективность активных форм зависит от факторов контекста, включая согласованность целей,

поддержку обучающихся и качество организации; при недостаточной структурированности интегрированные занятия могут приводить к поверхностным стратегиям учения. В СПО это проявляется в ситуациях, когда практико-ориентированные задания предлагаются без достаточного теоретического каркаса либо, наоборот, теория предъявляется без возможности применить её в осмысленной профессиональной задаче, что нарушает логику формирования компетенций как интегративных характеристик результата. Дополнительное влияние оказывает неоднородность контингента и различия стартовой подготовки, что усложняет проектирование бинарного урока с единым темпом и единой зоной ближайшего развития для группы; в таких условиях возрастают требования к дифференциации заданий и к распределению функций между со-преподавателями [8; 9].

Инструментально оценивание на бинарных уроках чаще всего реализуется через практико-ориентированные задания, наблюдение за выполнением работы, анализ продуктов деятельности и фиксирование результатов в оценочных листах и рубриках. Применение наблюдения как инструмента особенно значимо при ко-преподавании, поскольку позволяет распределить фокус: один педагог может фиксировать качество выполнения операций и соблюдение технологии, другой – правильность применения теоретических оснований, аргументацию решений и качество коммуникации в группе. В исследованиях по совместному преподаванию подчёркивается, что наблюдаемость ролей и согласованность ожиданий повышают управляемость процесса и делают оценивание более надёжным при наличии заранее согласованных индикаторов [9]. Сама коллаборация педагогов как условие качества совместного обучения требует договорённостей о целях, ответственности и процедурах, что напрямую относится и к согласованию оценочных критериев и шкал [8]. В практико-ориентированных моделях обучения подчёркивается необходимость

инструментов, обеспечивающих связь требований обучения с реальными рабочими задачами, включая оценку по результату работы и по процессу её выполнения [10], что методически созвучно нормативной ориентации практической подготовки на деятельность и международным рекомендациям по организации обучения на рабочем месте.

Обобщая результаты теоретического анализа специфики и возможностей бинарных занятий для студентов СПО, представим их в виде таблицы 1.

В качестве экспериментальной площадки для апробации выявленных преимуществ бинарных занятий был выбран Колледж технологий, моделирования и управления Санкт-Петербургского университета промышленных технологий и дизайна. Выборка составила 110 студентов из 12 учебных групп первого курса. Профессиональные интересы респондентов включают направление, связанное с художественно-творческой деятельностью, и направление кластера «Профессионалитет». Для определения мотивации студентов при выборе направления был проведён опрос, который выявил, что более половины студентов 1 курса желают получить профессию, 20,5% – поступить в вуз без ЕГЭ, 15,7% – не знают кем хотят стать, 20,4% выбрали данный колледж из соображений легкодоступного поступления (зачастую платного). Это исследование подтвердило педагогическую проблему, заключающуюся в отсутствии у первокурсников чёткого и достоверного представления о будущей профессии, недостаточно высокой мотивации к профессиональной подготовке. Таким образом, задача преподавателей колледжа не только научить, но и развить / удержать мотивацию при получении выбранной профессии.

Эффективным инструментом в решении педагогической задачи является бинарный урок. При подготовке к такому занятию необходимо учитывать возрастные особенности, организовать совместную постановку целей со студентами, создать и смоделировать «ситуацию успеха», применить актив-

Таблица 1/ Table 1

Структурная схема основных компонентов бинарного урока СПО, возможности и преимущества / Structural scheme of the main components of a binary lesson of secondary vocational education, possibilities and advantages

Возможности бинарного урока	Интеграция предметов	Преимущества для студентов	Преимущества для педагогов	Преимущества для учебного процесса
Интеграция теории и практики (междисциплинарность)	Общепрофессиональная дисциплина (например, «Математика и статистика») + Профессиональный модуль («Менеджмент») или два предмета общеобразовательного цикла с внедрением практически задач по специальности «Математика» и «Биология»	Понимание, зачем нужна формула или закон в реальной работе. Разрушение барьера «это скучная теория»	Экономия времени за счёт устранения дублирования тем	Формирование целостной профессиональной картины мира у студентов
Моделирование реального производства	Преподаватель + Мастер производственного обучения (или два предметника)	Погружение в ролевую игру (технолог → конструктор, бухгалтер → аналитик). Тренировка soft skills (коммуникация, распределение задач)		
Возможность провести объективную оценку с двух сторон (знания + навыки)	Имитация рабочего совещания или бригадного подряда прямо на уроке			
Экономия ресурсов (дидактической и временной)	Логически связанные темы из разных предметов, которые раньше шли отдельно	Для студентов: один 2-часовой блок вместо двух отдельных занятий	Освобождается время на углублённую проработку сложных моментов	Можно изучить одну сквозную задачу (например, «Расчёт сметы + защита проекта») без потери логической связи
Соревновательный эффект и мотивация	Два педагога в одном кабинете	Элемент здоровой конкуренции между микрогруппами (кто быстрее соединит решение задачи у доски с практическим действием)	Обмен педагогическими «фишками», взаимобучение на глазах у аудитории (методический тандем)	Снижение утомляемости студентов (смена деятельности и учителя каждые 15-20 минут)
Комплексная оценка (метапредметный результат)	Критерии оценки за теорию + Критерии за практику + Оценка командной работы	Возможность «перекрестить» низкую оценку по одному компоненту успехом по другому (например, плохо решил задачу – проявил себя в практике)	Объективный взгляд со стороны. Видно, кто просто заучил, а кто понял суть	Формирование оценочного листа с двумя подписями для портфолио студента
Инновации в методике СПО	Технология проблемного обучения + Кейс-метод + Элементы демо-экзамена	Привыкание к формату Чемпионата (где часто требуется сборная логика)	Для портфолио педагогов, для их аттестации	Уход от «натаскивания на экзамен» к реальному применению знаний в практике

Источник: данные авторов.

ные методы (кейсы, проекты, дискуссии) и обязательно завершить рефлексией («что я сегодня понял, чему научился»).

В структуре бинарного урока должны быть чётко выражены этапы формирования теоретических знаний и практических умений через последовательное чередование фаз. В каждой фазе должно быть два шага – теоретический и практический материал. В качестве примера приведём разработку и проведение бинарных интегрированных лекций по общеобразовательным дисциплинам «Математика» и «Биология» для всех специальностей 1 курса (с внедрением в каждый урок практико-ориентированных задач с учётом каждой специальности). При подготовке учитывались следующие факторы: психологическая совместимость преподавателей, чёткое определение темы и цели занятия, подбор заданий, требующих реализации межпредметных связей и восполнения школьных пробелов, наличие сценария, предусматривающего роль каждого педагога, чёткая постановка задач перед каждой группой учащихся, наличие единого методического пространства. Работа учащихся базировалась на активной мыслительной деятельности с опорой на опытно-экспериментальную работу, что потребовало процессов обобщения, осмысления знаний, способствовало формированию убеждений и профессионального мировоззрения, развитию практических умений и навыков.

В ходе занятия, согласно концепции мотивации, формировался устойчивый интерес к профессии через поэтапное педагогическое управление: от вызывания исходной мотивации (удивление, проблемный вопрос) к её подкреплению в деятельности и завершающей рефлексии. Бинарный (интегрированный) урок в колледже логично реализовал данную концепцию: одновременная работа двух педагогов-экспертов создаёт содержательную новизну и познавательное напряжение, запуская «ориентировочный рефлекс». При этом были актуализированы такие разновидности мотивов, как познавательный (интерес к способам соединения теории и практики) и социаль-

ный (стремление к одобрению, сотрудничеству в паре «педагог – мастер»).

Результаты опроса студентов после проведения бинарного урока показали, что узнали о выбранной профессии что-то новое – 40% студентов, укрепились в выборе профессии – 75%, осознали значимость математики и биологии для своего профессионального развития – 80%. Все студенты отметили интересную форму проведения занятия. 60% хотели бы более часто участвовать в таких мероприятиях. В целом, 100% студентов высказали удовлетворённость содержанием, формой и результатами оценивания по итогам занятия.

Таким образом, данный формат занятия является одной из форм профессионально ориентированного и интегрированного обучения, который эффективно обеспечивает согласование теории и практики в подготовке будущих специалистов, мотивирует студентов на активное погружение в будущую профессиональную деятельность, показывает значимость всех предметов для реальной практики. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку критериев эффективности бинарного занятия и тиражирование успешных междисциплинарных кейсов.

Закключение

Проведение занятий в формате бинарных уроков реализует комплексный подход к подготовке будущих специалистов, позволяет сформировать у студентов целостное и достоверное представление о будущей профессии, подготовить их к реальным условиям производства и познакомиться с профессиональными ситуациями. Нетрадиционная форма превращает учение в совместный поиск профессиональных смыслов и может рассматриваться как резерв повышения качества подготовки специалиста в СПО. Основными преимуществами внедрения бинарных уроков в образовательный процесс СПО являются интеграция знаний различных дисциплин, демонстрация взаимосвязи учебной теории и реальной практики, возможность увидеть, как полученные знания исполь-

зуются в будущей профессии, повышение мотивации на основе понимания значимости изучаемого материала для будущей деятельности, стимулирование самостоятельного поиска решений, формирование профессиональной идентичности, ответственности, навыков работы в команде.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку критериев эффективности бинарного занятия и тиражирование успешных междисциплинарных кейсов в рамках цикловых методических комиссий

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Резинкина Л.В. Формирование профессиональной направленности студентов СПО при реализации общеобразовательных дисциплин // Сохранение приоритетов профессионального образования как инструмент кадрового обеспечения региональной экономики: Сб-к мат-в МНПК, (Гатчина, 28 марта 2023 года) / Гатчина: ГИЭФПТ, 2023. С. 32–38.
2. Резинкина Л.В. Актуализация потенциала общеобразовательных дисциплин в процессе формирования профессиональной направленности студентов СПО / Непрерывное педагогическое образование как фактор развития региональной экосистемы: Сб-к мат-в Всероссийской научно-практ. конференции, (Великий Новгород, 17–18 мая 2022 года.) В. Новгород: НовГУ им. Я.Мудрого, 2023. С. 66–72.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
4. Баякаева А.Б. Практика проведения бинарных занятий со студентами колледжа // Вестник РМАТ. 2016. №3. С. 73–76.
5. Гаспарян Д.О., Перов А.Г., Бельникова Е.А. Дидактические особенности интегрированных уроков в образовательной практике СПО // Перспективы науки. 2022. № 11(158). С. 157–160.
6. Актанова М.А. Технологии организации бинарных уроков по экономическим дисциплинам в профессиональном образовательном учреждении // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 9-4(65). С. 22–25.
7. Шейхова М.С., Краюшкина М.С. Проблемы разработки организации и проведения бинарного урока в СПО // Академия педагогических идей Новая. Серия: Студенческий научный вестник. 2019. № 6. С. 62–67.
8. Шунайлова Е.А., Неклюдова Т.Н. Бинарный урок профессиональной направленности ОП СПО «Передача винт-гайка»// Академия педагогических идей «Новация». 2024. №2, С. 1-8.
9. Борисова Т. М., Калмыкова М.С. Бинарные уроки по электротехнике и метрологии // Педагогика and Психология. Теория и практика. 2022. № 5(43). С. 31–35.
10. Завьялова М.Н. Профессиональная направленность в изучении иностранного языка в системе СПО (на примере бинарных уроков) / Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования. Кемерово: Кузбасский гос. тех. ун-т им. Т.Ф. Горбачева, 2017. С. 95–99.
11. Дегтеренко Л.Н., Абрамова Е.Н. Методика проведения бинарных занятий по «русскому языку и культуре речи» и «иностранному языку» в условиях реализации требований ФГОС СПО и стандартов Ворлдскиллс / Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. №2 (44). С. 78–86.
12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

REFERENCES

1. Rezinkina, L. V. (2023) Formation of the professional orientation of students of vocational education in the implementation of general education disciplines. *Maintaining the Priorities of Vocational Education as a Tool for Staffing the regional Economy : Collection of Materials of the MNPC*, Gatchina, March 28, 2023. Gatchina: GIEFT, pp. 32–38. (In Russ.)
2. Rezinkina, L. V. (2023) Actualization of the potential of general education disciplines in the process of forming the professional orientation of vocational education students. *Continuing pedagogical education as a factor in the development of the regional ecosystem : Collection of Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference*, Veliky Novgorod, May 17-18, 2022. V. Novgorod: NovGU, pp. 66–72. (In Russ.)
3. Verbitsky, A. A. (1991). *Active Learning in higher Education: a contextual Approach*. M. : Higher School. (In Russ.)

4. Bayakaeva, A.B. (2016) The practice of conducting binary classes with college students. *Bulletin of RMAT*, no. 3, pp. 73–76. (Accessed: 8 May 2026). (In Russ.)
5. Gasparyan, D. O., Perov, A. G. and Belenkova, E. A. (2022) Didactic features of integrated lessons in the educational practice of vocational education. *Perspectives of Science*, no. 11(158), pp. 157–160. (In Russ.)
6. Aktanaeva, M. A. (2020) Technologies for organizing binary lessons in economic disciplines in a professional educational institution. *Actual Scientific Research in Modern World*, no. 9-4(65), pp. 22–25. (In Russ.)
7. Shekhova, M. S. and Krayushkina, M. S. (2019) Problems of developing the organization and conduct of a binary lesson in vocational education. *Academy of Pedagogical Ideas Novation. Series: Student Scientific Bulletin*, no. 6, pp. 62–67. (In Russ.)
8. Shunailova, E.A. and Neklyudova, T.N. (2024) A binary lesson of professional orientation of the OP SPO "Screw-nut transmission". *Academy of Pedagogical Ideas "Novation"*, no. 2 (February). pp. 1-8. (In Russ.).
9. Borisova, T. M. and Kalmykova, M. S. (2022) Binary lessons in electrical engineering and metrology. *Pedagogy and Psychology. Theory and Practice*, no. 5(43), pp. 31–35. (In Russ.)
10. Zavialova, M. N. (2017) Professional orientation in learning a foreign language in the vocational education system (using binary lessons as an example) *Theoretical and applied Aspects of language Education*. Kemerovo: Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev, pp. 95–99. (In Russ.)
11. Degterenko, L.N. and Abramova, E.N. (2019) Methods of conducting binary classes on "Russian language and speech culture" and "foreign language" in the context of the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard for Vocational Education and Training and Worldskills standards. *Modern Higher Education: Innovative Aspect*. pp. 78-86. (In Russ.)
12. Khutorskoy, A.V. (2003) Key competencies as a component of a personality-oriented education paradigm. *Public Education*, no. 2, pp. 58–64. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Резинкина Лилия Владимировна – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», Санкт-Петербург

Смолина Татьяна Александровна – преподаватель математики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Liliya V. Rezinkina – Doctor of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, St. Petersburg

Tatyana A. Smolina – Mathematics teacher, St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, 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

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-206-216

МЕТОДОЛОГИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ВЕБ-ОБРАЗОВАНИЯ

Государев И. Б.¹, Рыжова Н. И.²✉

¹ Университет ИТМО, Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация

¹ goss@itmo.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4236-5991>

²✉ nata-rizhova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5868-8157>

Статья поступила в редакцию 04.04.2026
Одобрена после рецензирования 08.05.2026
Принята к публикации 18.05.2026

Аннотация. В статье рассматривается сетевое взаимодействие как методологическое основание современного веб-образования. Актуальность темы определяется тем, что в условиях цифровой трансформации образовательной среды веб всё в большей степени выступает не только каналом доставки учебного контента, но и пространством организации совместной деятельности, коммуникации, обмена ресурсами, внешнего хранения знаний и построения индивидуальных образовательных траекторий. Цель статьи заключается в теоретическом обосновании сетевого подхода к веб-образованию с опорой преимущественно на отечественные исследования в области электронного, смешанного и онлайн-обучения. Используются методы теоретического анализа, сопоставления и обобщения научных публикаций по проблемам сетевого взаимодействия, смешанного обучения, цифровой образовательной среды, массовых открытых онлайн-курсов и цифровой доступности. Показано, что методологическая продуктивность сетевого подхода состоит в возможности описывать образовательный процесс через систему узлов, связей, цифровых артефактов и механизмов координации деятельности. Сделан вывод о том, что методология сетевого взаимодействия позволяет рассматривать веб-образование как особую форму организации педагогического процесса, в которой соединяются конструктивистские, коннективистские и практико-ориентированные основания.

Ключевые слова: веб-образование, сетевое взаимодействие, цифровая образовательная среда, смешанное обучение, электронный курс, коннективизм, цифровая доступность.

Для цитирования: Государев И. Б., Рыжова Н. И. Методология сетевого взаимодействия как основа современного веб-образования // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.206–216. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-206-216>

Original article

METHODOLOGY OF NETWORK INTERACTION AS THE BASIS OF MODERN WEB-BASED EDUCATION

I. Gosudarev¹, N. Ryzhova²✉

¹ ITMO University, St. Petersburg, Russian Federation

² Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

¹ goss@itmo.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4236-5991>

² nata-rizhova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5868-8157>

The article was submitted on 04.04.2026

Approved after review on 08.05.2026

Accepted for publication on 18.05.2026

Abstract. The article examines network interaction as a methodological foundation for modern web-based education. The relevance of this topic is determined by the fact that, in the context of the digital transformation of the educational environment, the web is increasingly serving not only as a channel for delivering educational content, but also as a space for organizing collaborative activities, communication, resource exchange, external knowledge storage, and the construction of individual educational trajectories. The purpose of the article is to theoretically substantiate a network approach to web education, drawing primarily on domestic research in the field of electronic, blended, and online learning. The methods include theoretical analysis, comparison, and generalization of scientific publications on network interaction, blended learning, digital educational environments, massive open online courses, and digital accessibility. It is shown that the methodological productivity of the network approach lies in the ability to describe the educational process through a system of nodes, connections, digital artifacts, and activity coordination mechanisms. It is concluded that the methodology of network interaction allows us to consider web education as a special form of organizing the pedagogical process, which combines constructivist, connectivist, and practice-oriented foundations.

Keywords: web-based education, network interaction, digital educational environment, blended learning, e-course, connectivism, digital accessibility.

For citation: Gosudarev, I. B., Ryzhova, N. I. (2026) Methodology of network interaction as the basis of modern web-based education. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 206–216 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-206-216>

Введение

Современное образование развивается в условиях, когда веб-среда перестаёт быть внешним приложением к учебному процессу, а превращается в его неотъемлемую часть в виде организационной основы. В этой ситуации уже недостаточно трактовать цифровые технологии как совокупность отдельных инструментов или каналов для передачи учебной информации. Так, например, в результате проведённого нами ранее анализа терминологии и особенностей цифровой трансформации образования была выявлена целесообразность трактовать электронную информационно-образовательную среду как «систему внешних условий и средств для процессов электронного обучения» [1, с. 125].

В настоящее время, принимая во внимание развитие не только традиционных цифровых технологий, но и технологий искусственного интеллекта, продуктивным представляется подход, в рамках которого образовательный процесс понимается как система распределённых взаимодействий между участниками, платформами, цифровыми ресурсами и создаваемыми в учебной деятельности артефактами. Именно поэтому в работах отечественных педагогов понятие сетевого взаимодействия, подчёркивают, например, Ф.З. Мустафина, И.Н. Федекин и Н.Г. Хакимова [2], приобретает не только организационное, но и методологическое значение.

Отечественные исследования последних лет показывают, что становление электронного и смешанного обучения сопровождалось переходом от технологи-

ческого понимания цифровизации к педагогическому анализу учебного дизайна, характера коммуникации, степени самостоятельности обучающихся и условий построения цифровой образовательной среды. Например, М.Б. Лебедевой [3], В.С. Третьяковым и В.А. Ларионовой [4] проанализировано изменение роли массовых онлайн-курсов в становлении российского образования. Такого же мнения придерживаются А.А. Марголис [5] и Н.В. Андреева [6], актуализируя вклад в развитие смешанного обучения таких средств сетевого взаимодействия как массовые открытые онлайн-курсы (МООК).

В ряде работ отечественных авторов, например М.Г. Сороковой, указывается, что цифровая среда эффективна лишь тогда, когда она не дублирует традиционную лекционно-репродуктивную модель, а обеспечивает новые формы участия, кооперации, персонализации и рефлексии. Кроме этого, автор подчёркивает, что «по результатам социологических опросов, студенты преимущественно положительно относятся к онлайн-обучению» [7, с.38]. В этом аспекте М.Г. Сорокова и другие авторы опираются на ряд зарубежных исследований. В частности, по данным исследования Sloan Consortium, значительная часть потенциальных обучающихся в США положительно оценивала форматы, сочетающие очное и онлайн-взаимодействие; при этом 76% респондентов предпочли программы, включающие хотя бы некоторый онлайн-компонент, а 32% – смешанные программы [8].

Таким образом, задача теоретического осмысления *перехода от электронного обучения к веб-образованию* требует обращения к методологическим основам сетевого подхода, что позволит объединить технологические, дидактические и социальные аспекты образовательного процесса. Следовательно, основной целью в данной работе является поиск обоснований и составляющих для методологии сетевого взаимодействия как основы современного веб-образования и выявление педагогических возможностей и ограничений.

Обратим внимание, что материал данной статьи представляет собой результат теоретико-аналитического исследования. Основной эмпирической базой стали отечественные публикации периода 2016–2025 гг., посвящённые сетевой форме реализации образовательных программ, смешанному и электронному обучению, цифровой образовательной среде, МООК, цифровой доступности и коннективистской интерпретации обучения посредством веб-среды. Отбор источников осуществлялся по двум критериям: во-первых, по тематической близости к проблеме организации обучения в веб-среде; во-вторых, по возможности использовать работы как для концептуального, так и для практико-ориентированного обоснования проблематики.

В качестве основных методов для исследования были выбраны и использованы теоретический анализ материала научно-методических публикаций, сравнительно-сопоставительный подход и метод научного обобщения. Это позволило выявить отличительные характеристики отечественного педагогического осмысления феномена веб-образования: переход от инструментального понимания цифровизации к средовому и сетевому подходу, внимание на самостоятельности обучающегося и персонализации образовательного маршрута, переосмысление роли преподавателя и признание цифровой доступности в качестве необходимого условия качества электронного обучения.

Перейдём к рассмотрению теоретических положений и концепций, которые, на наш взгляд, целесообразно рассматривать в качестве базовой основы методологии сетевого взаимодействия в условиях цифровой трансформации школы и широкого внедрения веб-образования.

Теоретико-методологические основания сетевого подхода

В отечественной педагогической литературе сетевое взаимодействие первоначально разрабатывалось преимущественно как форма кооперации образовательных

организаций, обеспечивающая распределение ресурсов, академическую мобильность, совместную реализацию программ и расширение образовательных возможностей участников. Однако по мере развития электронного, дистанционного и смешанного обучения содержание данного понятия существенно расширилось (как это было показано, например, в работе Н.В. Андреевой [9]). Сетевое взаимодействие стало описывать уже не только институциональные связи, но и саму внутреннюю логику образовательного процесса, разворачивающегося в цифровой среде и способствующего цифровой трансформации российской школы на всех уровнях основного общего образования, что подчёркивалось С.Д. Каракозовым, А.Ю. Уваровым и Н.И. Рыжовой [10].

В методологическом отношении сетевой подход позволяет рассматривать веб-образование как систему, включающую в себя взаимосвязанные между собой следующие компоненты:

(а) *субъекты* – обучающиеся, преподаватели, эксперты, группы;

(б) *технологии* – платформы, сервисы, каналы связи, базы данных;

(в) *элементы* содержательного контента – учебные материалы, гипертекстовые коллекции, медиаресурсы, задания;

(г) *деятельностные связи* – коммуникацию, совместное решение задач, взаимную оценку, редактирование, публикацию и обсуждение цифровых артефактов.

В таком понимании образовательный результат определяется не только объёмом усвоенного содержания, но и качеством выстроенных связей, степенью включённости в учебное сообщество, способностью ориентироваться в распределённой информационно-образовательной среде и поддерживать собственную траекторию обучения. На достаточно ранних этапах развития веб-платформы исследователи, например, С. Power, А.Р. Freire, Н. Petrie [11], напоминали о необходимости глубокой интеграции оценки доступности контента веб-ресурсов в системы его генерации. Значительно позже проблема

доступности образовательных ресурсов на веб-платформе стала обосновываться и отечественными исследователями Е.А. Косовой и О.В. Галустян [12].

Теоретически, на наш взгляд, данный подход целесообразно соотнести с несколькими концептуальными линиями педагогической науки. Во-первых, с *конструктивистской традицией*, согласно которой знание формируется через учебную деятельность, посредством интерпретации опыта и в социально опосредованном взаимодействии. Во-вторых, с эмпирическим базисом данной проблематики, включающим в себя *обзоры современных образовательных теорий* [13], где фиксируется смещение интереса от внешнего контроля усвоения к развитию самостоятельности, субъектности и способности обучающегося к продуктивному действию в условиях неопределённости. В-третьих, с *коннективистской трактовкой обучения* в качестве процесса построения и перенастройки связей в сети – изменение указателей на местонахождение источников знания [14]. Чаще всего данная теория рассматривается не как замена предшествующим теориям, а как модель, разъясняющая принцип обучения в цифровой среде.

Для веб-образования это означает следующее: если традиционный курс строится как последовательность тем и контрольных точек в рамках одного ресурса (часто с ограниченным доступом), то сетевой курс проектируется как совокупность управляемых взаимодействий. При этом в рамках этого курса учащийся должен не только получать доступ к учебным материалам, но и иметь возможность освоить систему содержательных и коммуникативных связей, охватывающих множество ресурсов (см. рис. 1).

Следовательно, веб-образование нуждается в такой педагогической модели, где содержание, деятельность и коммуникация изначально проектируются как взаимосвязанные элементы единой сети.

Актуальность этих элементов подчёркивается многими отечественными педагогами, исследующими проблема-



Рис.1/ Fig.1

Роль сетевых курсов в развитии веб-образования /The role of network courses in the web-education evolution

Источник: данные авторов, визуализация выполнена И.Б. Государевым.

тику педагогического проектирования электронных курсов и цифровой образовательной среды университета в контексте, например, смешанного обучения. Так, в работах М.Г. Сороковой [7; 8] показано, что электронный курс в условиях высшего образования может выступать не только средством размещения материалов, но и ресурсом повышения интенсивности обучения, усиления самостоятельной работы и перестройки взаимодействия преподавателя со студентами. Аналогичную мысль развивает Н.В. Андреева [6; 9], указывая, что педагогика эффективного смешанного обучения основана на переносе акцента с передачи знаний на персонализацию, учебную самостоятельность, сообщество и активные формы работы.

Особое значение сетевой подход имеет для веб-образования потому, что веб по своей природе поддерживает нелинейную, гипертекстовую и распределённую организацию знаний. Это позволяет встраивать в образовательный процесс внешние ресурсы, открытые курсы, цифровые библиотеки, профессиональные сообщества и инструменты совместной разработки. Тем самым обучение приобретает черты открытой системы, в которой важен не только доступ к готовому контенту, но и

переход к собственным продуктам и к взаимодействию с другими участниками сети.

Вместе с тем сетевое взаимодействие не является автоматически эффективным. А.А. Марголис [5] справедливо указывает, что смысл смешанного обучения заключается не в простом соединении очного и онлайн-компонентов, а в изменении самой педагогической модели. Следовательно, и в веб-образовании ключевым становится не наличие цифровой среды как таковой, а характер её дидактического использования (см. Таблицу 1).

Организационные модели и российский опыт

Сетевой подход проявляется в разных организационных моделях: в сетевой форме реализации образовательных программ, в электронных курсах, в смешанном обучении, в массовых открытых онлайн-курсах, в использовании цифровой образовательной среды школы и университета. Эти модели различаются по масштабу, степени открытости и способам координации учебной работы, однако во всех случаях важнейшим условием остаётся проектирование устойчивых связей между участниками и ресурсами.

Публикации отечественных авторов-педагогов о MOOK, например: М.Б. Лебедевой [3], В.С. Третьяковым и В.А. Ларионовой [4], фиксировали как высокий модернизационный потенциал открытых онлайн-курсов, так и ограниченность представления о них как о самодостаточной замене университетского образования. Дальнейшие исследования показали, отмечает М.Г. Сорокова [7], что наиболее перспективным оказывается не изолированное использование открытых курсов, а их включение в более широкую сетевую архитектуру обучения, где онлайн-компонент дополняется педагогическим сопровождением, локальными сообществами и практико-ориентированными заданиями.

В школьном и вузовском образовании данная логика выражается в развитии цифровой образовательной среды как пространства, соединяющего контент, коммуникацию, инструменты оценки и средства самоорганизации. По существу, речь идёт о переходе от модели цифрового хранилища учебных материалов к модели цифровой среды взаимодействия (см. рис. 2).

Для веб-образования этот переход является принципиальным: если цифровая среда не поддерживает кооперацию, обратную связь, публикацию результатов, гибкое подключение внешних ресурсов и

учёт индивидуального темпа, то она остаётся лишь технической оболочкой традиционного курса. Указанный переход должен осуществляться систематически и посредством достижения условий продвижения к модели цифровой школы, на что указывается, например, С.Д. Каракозовым, А.Ю. Уваровым и Н.И. Рыжовой [10]. Показательно, что современные отечественные исследователи все чаще связывают сетевую логику обучения с развитием цифровой грамотности, методическим сопровождением преподавателя, а также с задачами инклюзии и доступности. Это означает, что веб-образование сегодня должно рассматриваться не только как форма, например, электронного или смешанного обучения в сети Интернет, но и как особая педагогическая организация образовательного пространства.

Ограничения и условия эффективности

Сетевой подход обладает значительным педагогическим потенциалом, однако его реализация связана с рядом ограничений:

- (а) увеличение числа каналов связи и ресурсов может приводить к когнитивной перегрузке и дезориентации обучающихся;
- (б) обучение в среде сетевых взаимодействий предъявляет повышенные требования к саморегуляции и культуре цифрового взаимодействия в условиях, например,

Таблица 1/ Table 1

Дидактические функции сетевого взаимодействия для веб-образования / The didactic functions of web-education network interaction

Функция	Содержание деятельности субъекта
Координационная	Обеспечивает согласование действий участников, распределение ролей, поддержание темпа и ритма учебной работы
Коммуникативная	Создаёт условия для обсуждения, совместного решения задач, взаимной поддержки и экспертной обратной связи
Конструктивная	Связана с созданием цифровых артефактов: текстов, проектов, гиперссылочных подборок, мультимедийных материалов, следов учебной активности

Источник: данные авторов.



Рис.2/ Fig.2

Ступени зрелости цифрового образования / Maturity of the digital education steps

Источник: данные авторов, визуализация выполнена И.Б. Государевым.

информационно-образовательной среды или веб-платформы;

(в) возрастает роль преподавателя как проектировщика среды для обучения, модератора, фасилитатора и аналитика учебной деятельности обучающихся.

Отдельного внимания заслуживает проблема цифровой доступности. В исследованиях последних пяти лет, в том числе Е.А. Косовой и О.В. Галустяна [12] отмечается, что доступность является не внешним техническим требованием, а внутренним условием педагогической состоятельности электронного обучения и веб-образования. Если часть обучающихся не может полноценно воспринимать образовательный контент, осуществлять навигацию по содержанию и структуре учебного веб-курса, взаимодействовать с интерфейсом или участвовать в совместной работе над учебным материалом, то сама сеть образовательных связей оказывается нарушенной. Поэтому для веб-образования принципиально важно учитывать требования универсального дизайна, мультимодальности и веб-доступности уже на этапе проектирования учебного веб-курса.

Наконец, сетевое взаимодействие не устраняет необходимости в институциональной организации. Напротив, чем более распределённой становится образовательная среда, тем выше значение правил, сценариев, критериев оценивания, механизмов сопровождения и методической поддержки педагогов. Без этого сопровождения возрастающее погружение образования в сетевую среду рискует стать сугубо коммерческим инструментом изоляции субъектов образовательного процесса друг от друга и от культуры.

В этом контексте следует обратить внимание на высказывание философа Ю. Хабермаса о сущности современной коммуникации в цифровом социуме, где подчёркивается [15, с. 42]: «с точки зрения полуприватных, полупубличных пространств общения, в которых сегодня перемещаются пользователи социальных сетей, инклюзивный характер публичной сферы... исчезает». Это позволяет сделать вывод о том, что успешность веб-образования может определяться балансом открытости и структурированности, т. к. сеть должна сохранять гибкость, но не превра-

щаться в то же время в хаотический набор несвязанных ресурсов и коммуникаций.

В связи с высказанными выше положениями, на наш взгляд, целесообразно сформулировать следующие **практические выводы** для педагогического проектирования образовательного контента в виде учебных курсов для веб-платформы.

Во-первых, с позиции сетевого подхода проектирование веб-курса для учебного процесса должно начинаться не с определения набора тем, а с определения архитектуры учебных взаимодействий. Педагогу необходимо заранее установить, какие связи являются обязательными для достижения результата: взаимодействие обучающегося с преподавателем, с группой, с цифровыми ресурсами, с внешними профессиональными сообществами и с собственными цифровыми артефактами. И только после этого педагогу необходимо приступить к решению вопроса о выборе веб-платформы, о формате материалов и системе оценивания.

Во-вторых, в данном контексте необходимо помнить о том, что учебный веб-курс нуждается в механизмах поддержки саморегуляции, к которым относятся: чётко определённая логика навигации, обозримые учебные циклы, промежуточные контрольные точки, шаблоны выполнения заданий, процедуры самооценки и регулярная обратная связь. В противном случае распределённость среды может обернуться не расширением возможностей учебного процесса на основе веб-платформы, а потерей целостности учебной деятельности в образовательном процессе.

В-третьих, на наш взгляд, необходимо понимать важность сочетания таких свойств при проектировании учебных веб-курсов, как открытость и педагогическая управляемость в образовательном процессе. Веб-образование продуктивно тогда, когда внешние цифровые ресурсы не размывают учебный курс, а становятся элементами его дидактической структуры. Отсюда вытекает значимость не только отбора надёжных веб-ресурсов для обучения, но и формулировка критериев для их оце-

нивания, этической регуляции коммуникации и включения требований цифровой доступности в общую модель качества разработанного педагогом учебного курса для веб-платформы. В этом контексте невозможно не упомянуть кибервиктимологию [16, с. 62] – «современное направление науки виктимологии, которая предоставляет инструментарий для профилактики угроз и вызовов цифровой современности» у субъектов образовательного процесса, в частности в условиях веб-образования. Данное направление актуально в силу особой значимости учёта рисков организации сетевых взаимодействий в потенциально токсичной среде Интернета. Системный анализ данной проблематики требует самостоятельного исследования, но заметим, что нами в соавторстве с О.Н. Громовой и Е.А. Магазейчиковым [17] исследовалась проблема доступности опасного и деструктивного контента в основных источниках информации в Интернете для школьников, включая анализ угроз и рисков сетевых взаимодействий; в том числе, проблематика кибербуллинга и его профилактика. Кроме этого, с опорой на существующий педагогический опыт рассматривались положительные и негативные аспекты мобильного обучения как составляющей веб-образования, а также меры профилактики. Продолжая исследовать это направление с опорой на имеющийся авторский опыт, для обеспечения безопасного сетевого взаимодействия в условиях веб-образования следует обратиться к разработке критериев безопасного контента, а также методик минимизации негативных аспектов мобильного обучения и рисков цифровизации в целом, что будет способствовать развитию «нетоксичной» образовательной веб-платформы.

Заключение

Проведённое исследование позволяет заключить, что методология сетевого взаимодействия действительно может рассматриваться как основа современного веб-образования (см. рис. 3), которая базируется на трёх составляющих, допол-

няющих друг друга, и предоставляет не только инструментарий, но и принципиально новые технологии для осуществления взаимодействий в учебном процессе на базе веб-платформы и дидактических принципах использования современного образовательного цифрового контента.

Значение данной методологии состоит в том, что позволяет исследовательский и проектировочный фокус переносить с отдельных цифровых средств на архитектуру образовательных связей, возникающих между участниками, платформами, ресурсами и создаваемыми в учебной деятельности артефактами. При этом сетевой подход даёт возможность описывать веб-образование как особую форму педагогической организации, в которой учебный процесс строится на сочетании самостоятельности

обучающегося, совместной деятельности, внешнего распределения знаний и цифрового сопровождения. Эффективность такой модели зависит от качества учебного дизайна, методической поддержки преподавателя, продуманной координации взаимодействий и соблюдения принципов цифровой доступности.

Таким образом, веб-образование может быть определено не просто как процесс обучения на основе использования интернет-технологий и веб-ресурсов, а как процесс, в котором веб-платформа выступает как среда построения образовательной сети для обучения. При этом образовательному контенту по-прежнему отводится ведущая роль в рамках педагогического проектирования ресурсов для веб-платформы – основы веб-образования.

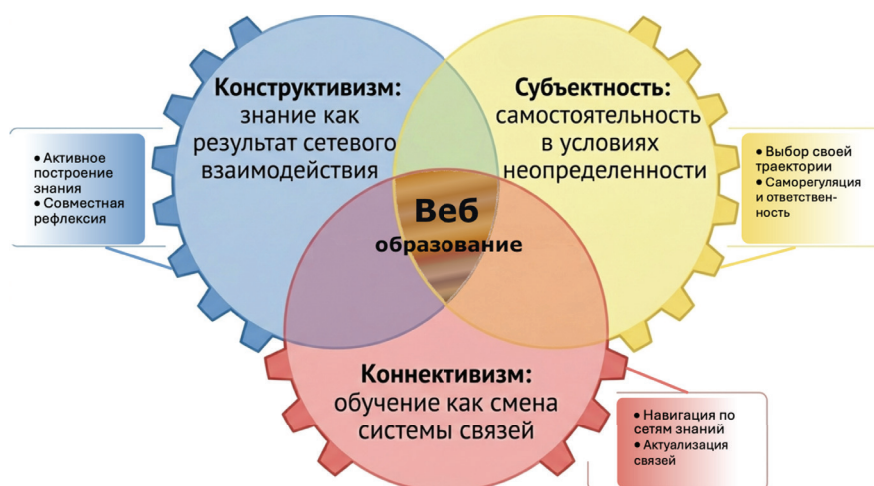


Рис.3/ Fig .3

Триединая сущность методологии веб-образования / The threefold essence of web-education methodology

Источник: данные авторов, визуализация выполнена И.Б. Государевым.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Государев И. Б. Терминология электронных информационно-образовательных сред // Человек и образование. 2016. № 1(46). С. 122-126. EDN WKFYCB.
2. Мустафина Ф.З., Федекин И.Н., Хакимова Н.Г. Организация сетевого взаимодействия в рамках реализации основных профессиональных образовательных программ // Психологическая наука и образование 2016. Т. 8. № 2. С. 11–20. DOI:10.17759/psyedu.2016080202.
3. Лебедева М. Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования // Человек и образование. 2015. № 1(42). С. 105-108. EDN TTNJEZ.

4. Третьяков В.С., Ларионова В.А. Открытые онлайн-курсы как инструмент модернизации образовательной деятельности в вузе // Высшее образование в России. 2016. № 7 (203). С. 55–66.
5. Марголис А.А. Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 5–19. DOI: 10.17759/pse.2018230301.
6. Андреева Н.В. Практика смешанного обучения: история одного эксперимента // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 20–28. DOI: 10.17759/pse.2018230302.
7. Сорокова М.Г. Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 1. С. 36–50. doi: 10.17759/pse.2020250104.
8. Allen I. E., Seaman J., Garrett R. Blending Extent and promise of blended education in the United States. Needham, MA: The Sloan Consortium, 2007. URL: <https://www.bayviewanalytics.com/reports/blending-in.pdf> (дата обращения: 30. 03. 2026).
9. Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 3. С. 8–20. DOI: 10.17759/jmfp.2020090301.
10. Каракозов С. Д., Уваров А. Ю. Условия успешной информатизации учебного процесса // Информатика и образование. 2016. № 4(273). С. 3–10. EDN WBMAFT.
11. Power C., Freire A. P., and Petrie H. Integrating accessibility evaluation into Web engineering processes // International Journal of Information Technology and Web Engineering (IJITWE). 2009. № 4(4). P. 54–77. DOI: 10.4018/jitwe.2009100104
12. Косова Е.А., Галустьян О.В. Концепция цифровой доступности электронного обучения в контексте педагогических теорий // Вопросы образования. 2025. № 4. С. 104–135. DOI: 10.17323/vo-2025-21662.
13. Корешникова Ю.Н., Сорокин П.С. От бихевиоризма к неоконструктивизму: обзор образовательных теорий для задач развития самостоятельности в условиях неструктуризации // Вопросы образования. 2024. № 4. С. 126–150. doi: 10.17323/vo-2024-17084.
14. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age. International journal of instructional technology and distance learning. 2005. № 2(1). P. 3–10.
15. Хабермас Ю. Новая структурная трансформация публичной сферы и делиберативная политика. М.: Новое литературное обозрение, 2023. 104 с.
16. Громова О. Н., Рыжова Н. И. Современные тренды виктимологической науки как основы для обеспечения безопасности жизнедеятельности детей и молодежи в условиях вызовов и угроз цифрового социума // Проблемы современного образования. 2024. № 6. С. 55–69. DOI 10.31862/2218-8711-2024-6-55-69. EDN MZUDEM.
17. Рыжова Н. И., Государев И. Б., Громова О. Н., Магазейчиков Е. А. Анализ доступности опасного и деструктивного контента в основных источниках информации в Интернете для школьников // Перспективы науки и образования. 2025. № 1(73). С. 401–422. DOI 10.32744/pse.2025.1.26. EDN XOMDQW.

REFERENCES

1. Gosudarev, I. B. (2016) Terminology of electronic information and educational environments. *Man and Education*, no. 1 (46), pp. 122–126. DOI: 10.54884/1815-7041-2024-78-1-149-156. (In Russ.)
2. Mustafina, F. Z., Khakimova, N. G., Fedekin, I. N. (2016) Organizing network cooperation in the context of implementation of professional educational programmes in higher education. *Psychological Science and Education Psyedu.ru*, vol. 8, no. 2, pp. 11–20. DOI:10.17759/psyedu.2016080202. (In Russ.)
3. Lebedeva, M. B. (2015) Mass open online training courses as a trend in education progress. *Man and Education*, no. 1 (42), pp. 105–108. (In Russ.)
4. Tre'yakov, V. S., Larionova, V. A. (2016) Open online courses as a tool for modernization of educational process in universities. *Higher Education in Russia*, no. 7 (203), pp. 55–66. (In Russ.)
5. Margolis, A.A. (2018) What kind of blending makes blended learning? *Psychological Science and Education*, vol. 23, no. 3, pp. 5–19. DOI: 10.17759/pse.2018230301 (In Russ.).
6. Andreyeva, N. V. (2018) Blended learning practice in Russia: History of one experiment. *Psychological Science and Education*, vol. 23, no. 3, pp. 20–28. DOI: 10.17759/pse.2018230302 (In Russ.).
7. Sorokova, M. G. (2020) E-course as blended learning digital educational resource in university. *Psychological Science and Education*, vol. 25, no. 1, pp. 36–50. DOI: 10.17759/pse.2020250104 (In Russ.).
8. Allen, I. E., Seaman, J., and Garrett, R. (2007) *Blending Extent and promise of blended education in the*

- United States). Needham, MA: The Sloan Consortium. Available at: <https://www.bayviewanalytics.com/reports/blending-in.pdf> (Accessed: 30 March 2026).
9. Andreeva, N. V. (2020) Pedagogy of effective blended learning. *Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 9, no. 3, pp. 8–20. DOI: 10.17759/jmfp.2020090301. (In Russ.)
 10. Karakozov, S. D., Uvarov, A. Yu. (2016) Conditions for successful Informatization of the educational process. *Informatics and Education*, no. 4, pp. 3–10. EDN WBMAFT. (In Russ.)
 11. Power, C., Freire, A. P., and Petrie, H. (2009) Integrating accessibility evaluation into Web engineering processes. *International Journal of Information Technology and Web Engineering (IJITWE)*, no. 4 (4), pp. 54–77. DOI: 10.4018/jitwe.2009100104.
 12. Kosova, Ye. A., Galustyan, O. V. (2025) Concept of digital accessibility of e-Learning in the context of pedagogical theories. *Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 104–135. DOI: 10.17323/vo-2025-21662 (In Russ.).
 13. Koreschnikova, Yu. N., Sorokin, P. S. (2024) From behaviorism to neoconstructivism: Review of educational theories for the development of independence in the conditions of neo-struction. *Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 126–150. DOI: 10.17323/vo-2024-17084. (In Russ.)
 14. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, no. 2 (1), pp.3–10.
 15. Habermas, J. (2023). *New structural transformation of the public sphere and deliberative politics*. Moscow: Novoye Literaturnoye Obozreniye publ.
 16. Gromova, O. N., Ryzhova, N. I. (2024) Modern trends in victimology science as a basis for ensuring the safety of children and youth in the face of challenges and threats from digital society. *Problems of Modern Education*, no. 6, pp. 55–69. DOI: 10.31862/2218-8711-2024-6-55-69. (In Russ.)
 17. Ryzhova, N. I., Gosudarev, I. B., Gromova, O. N., and Magazhejshchikov, E. A. (2025). Analyzing the availability of dangerous and destructive content in the main sources of information on the Internet for adolescents. *Perspectives of Science and Education*, no. 1, pp. 401–422. doi. org/10.32744/pse.2025.1.26. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Государев Илья Борисович – кандидат педагогических наук, доцент факультета программной инженерии и компьютерной техники Национального исследовательского университета ИТМО, Санкт-Петербург, Scopus ID: 57192154325, SPIN-код: 9554-8251

Рыжова Наталья Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Лаборатории исследования современных направлений развития образования Государственного университета просвещения, Москва, Scopus ID: 57211411898, SPIN-код: 6382-1690

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Ilya B. Gosudarev – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. ITMO University, St. Petersburg, Scopus ID: 57192154325, SPIN-код: 9554-8251

Natalya I. Ryzhova – Doctor of pedagogical sciences, Leading research fellow, Federal State University of Education, Moscow, Scopus ID: 57211411898, SPIN-код: 6382-1690

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 37.01:004.8

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-217-226

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СИМУЛЯКР В ЭПОХУ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ОТ КРИЗИСА ВЕРИФИКАЦИИ К ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЮ ЦЕЛЕЙ

Козлова К. Е.¹✉, Шилова О. Н.²

¹ Колледж автоматизации производственных процессов и прикладных информационных систем, Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Российская Федерация

✉ terier96@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-5184-7161>

² olga-shilova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2469-0934>

Статья поступила в редакцию 17.03.2026
Одобрена после рецензирования 28.03.2026
Принята к публикации 08.04.2026

Аннотация. Исследование посвящено анализу феномена «образовательный симулякр» – ситуации, когда демонстрация безупречных по формальным критериям результатов обучения не подтверждает подлинного понимания и освоения учебного содержания обучающимися. Цель исследования состоит в раскрытии сущности этого явления и переосмыслении возможности верификации знаний в условиях доступности генеративных моделей искусственного интеллекта. Методологическую основу исследования составляют философско-педагогический анализ технологического детерминизма, философские идеи Д. Чалмерса о «сложной проблеме» познания и педагогические идеи К. Д. Ушинского в области педагогической антропологии. Выявлено структурное противоречие современной системы образования: декларируются антропологические цели (развитие критического мышления, духовность), но оцениваются результаты по функционалистской логике (тесты, баллы, компетенции). Генеративный искусственный интеллект не создаёт это противоречие, а обнажает его, разрывая связь между результатом и когнитивным процессом. Обосновано, что преодоление противоречия лежит не в плоскости технических запретов, а в области ценностного выбора. Подкреплены аргументами направления переосмысления верификации: смещение фокуса с результата на процесс мышления, усиление диалоговых форм контроля и использование искусственного интеллекта как инструмента. Описаны эмпирические проявления кризиса в образовательной практике российских учебных заведений: теневая цифровизация, парадоксальный возврат к прежним формам контроля и углубление институционального неравенства. Сделан вывод, что будущее образования определяется способностью педагогической науки и культуры осознавать, отстаивать и укоренять свои антропологические основания.

Ключевые слова: образовательный симулякр, генеративный искусственный интеллект, верификация знаний, антропологическая парадигма, технологический детерминизм, цели образования.

Для цитирования: Козлова К. Е., Шилова О. Н. Образовательный симулякр в эпоху генеративного искусственного интеллекта: от кризиса верификации к переосмыслению целей // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.217–226. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-217-226>

Original article

EDUCATIONAL SIMULACRUM IN THE ERA OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE: FROM CRISIS OF VERIFICATION TO RETHINKING OF GOALS

K. Kozlova ¹✉, O. Shilova ²

¹ College of Automation of Production Processes and Applied Information Systems, St. Petersburg, Russian Federation

² St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, St. Petersburg, Russian Federation

✉ terier96@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-5184-7161>

² olga-shilova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2469-0934>

The article was submitted on 17.03.2026

Approved after review on 28.03.2026

Accepted for publication on 08.04.2026

Abstract. The study examines the phenomenon of the "educational simulacrum" – the situation where the presentation of formally impeccable learning outcomes does not attest to the student's authentic comprehension and mastery of the educational content. The purpose of the study is to reveal the essence of this phenomenon and to rethink the possibility of verifying knowledge in the context of the availability of generative models of artificial intelligence. The methodological basis of the study is a philosophical and pedagogical analysis of technological determinism, the philosophical ideas of D. Chalmers about the «complex problem» of cognition, and the pedagogical ideas of K. D. Ushinsky in the field of pedagogical anthropology. The study reveals a structural contradiction in the modern education system: anthropological goals (the development of critical thinking and spirituality) are declared, but the results are evaluated according to a functionalist logic (tests, scores, and competencies). Generative artificial intelligence does not create this contradiction, but rather exposes it, breaking the connection between the result and the cognitive process. It is argued that overcoming this contradiction lies not in technical prohibitions, but in the realm of value choices. The study provides arguments for rethinking the process of verification: shifting the focus from the result to the process of thinking, strengthening dialogical forms of control, and using artificial intelligence as a tool. The study describes the empirical manifestations of the crisis in the educational practice of Russian educational institutions: shadow digitalization, a paradoxical return to former forms of control, and the deepening of institutional inequality. The study concludes that the future of education is determined by the ability of pedagogical science and culture to recognize, defend, and establish their anthropological foundations.

Keywords: educational simulacrum, generative artificial intelligence, knowledge verification, anthropological paradigm, technological determinism, education goals.

For citation: Kozlova, K. E., Shilova, O. N. (2026) Educational simulacrum in the era of generative artificial intelligence: from crisis of verification to rethinking of goals. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 217–226 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-6-15>

Введение

Использование генеративных моделей искусственного интеллекта (далее – ГИИ) в образовательной практике российских учебных заведений в последние несколько лет привело к парадоксальному явлению:

обучающиеся показывают формально безупречные результаты – аккуратные и структурированные творческие работы, логично решённые задачи, работающий программный код, но при этом демонстрируют отсутствие понимания стоящего за

этим результатами академического материала [1]. Это явление, носящее название образовательный симулякр, указывает на серьёзную проблему в самих основаниях системы оценки и верификации знаний. Хотим мы того или нет, но технологии ГИИ уже стали мировой тенденцией и будут использоваться в образовании. В период смены парадигм, который переживает педагогическая наука, особенно актуальным становится поиск решений двух её вечных проблем: «чему учить» и «как учить?» Именно эти вопросы, критично актуализированные практикой, подчёркивают неэффективность прежних подходов. Однако сегодня, осознавая угрозы симуляки, нам необходимо искать ответ на ещё более глубокий, третий вопрос «зачем учить?». Ответ на этот ценностный вопрос предопределяет всё остальное.

Актуальность исследования обусловлена тем, что технологические оптимисты, питающие ожидания от внедрения ГИИ и предрекавшие углубление алгоритмизированного обучения и персонализацию образовательных траекторий, столкнулись с противоположным в реальности – не углублением понимания, а его замещением [2]. Отечественные и зарубежные исследования показывают, что обучающиеся, получившие возможность поручить выполнение учебной задачи алгоритму, следуют ей, что приводит к атрофии навыков самостоятельного анализа, выбора вариантов решения и принятия ответственности за результат.

Цель исследования заключается в раскрытии сущности образовательного симулякра и переосмыслении возможностей верификации знаний в контексте доступности моделей ГИИ через призму ценностных оснований педагогики.

Научная новизна исследования состоит в концептуализации феномена образовательного симулякра в условиях массового использования ГИИ как структурного эффекта рассогласования между функционалистской и антропологической парадигмами образования. В отличие от работ, фокусирующихся преимущественно на

технологических рисках и возможностях ИИ, в статье предлагается интерпретация кризиса верификации знаний как кризиса ценностных оснований, а также формулируются принципы переосмысления механизмов оценивания, соотносящиеся с традицией педагогической антропологии К. Д. Ушинского.

Обзор литературы и академическая дискуссия

Проблема внедрения ГИИ обнажает кризис системы верификации знаний, построенной на подходе соответствия оценки результата образования индикатору компетентности. Такая система уязвима перед технологией, которая может имитировать исполнителя и формально воспроизвести идеальный результат при фактически полном отсутствии когнитивного процесса у запрашивающего. Как справедливо отмечают исследователи, если оценка больше не отражает реальных знаний, то и документ об образовании перестаёт быть гарантией квалификации, что разрушает основной контракт между образовательными учреждениями и социальным заказчиком в лице общества. Если система верификации знаний потеряет свою валидность, то последствия окажутся тревожными [3]. Оценивание, таким образом, становится камнем преткновения: от его трансформации зависит не только прогресс системы образования, но и развитие личности её субъектов. Ведь именно смысл, а не просто информация, усваивается при обучении для подготовки обучающегося к будущему, каким бы оно ни было.

Образовательный симулякр сегодня – не просто недостаток в отдельной части образовательного процесса, а скорее вызов будущему образованию в целом.

Образование, построенное на предположении, что демонстрация результата выполнения учебной задачи со стороны обучающегося свидетельствует о реальном знании, сталкивается с противоречием, когда технология ГИИ подменяет человека. Логичная и последовательная цепь обучения разрывается, когда результат мо-

жет существовать вне зависимости от того понимает ли обучающийся сущность явлений и протекающих процессов.

Это противоречие находит своё теоретическое объяснение в критике технологического детерминизма. Под технологическим детерминизмом понимается социально-философская концепция, абсолютизирующая роль техники как самодостаточной и первичной силы, однозначно детерминирующей развитие общественных структур, ценностей и практик [4]. В контексте образования технологический детерминизм проявляется в двух полярных сценариях. Технологический эвдемонизм исходит из ожидания, что внедрение ГИИ само по себе приведёт к повышению качества образования, персонализации и росту результатов, то есть трактует образовательные проблемы как прежде всего технические. Технологический алармизм, напротив, фокусируется на рисках тотальной алгоритмизации и потери субъектности ученика, интерпретируя ГИИ как угрозу дегуманизации и подмены реального учения его имитацией. Оба сценария остаются внутри детерминистской логики, приписывающей технологии статус главного фактора изменений. В предлагаемом исследовании эта логика противопоставляется антропологическому подходу, рассматривающему ценностные основания образования и педагогическую культуру как первичное условие, в рамках которого осмысливается и ограничивается использование ГИИ [5].

Однако реальная практика внедрения ГИИ демонстрирует иное: образовательные системы не пассивно подчиняются логике технологического прогресса, а активно его трансформируют, выявляя его противоречия [6; 7; 8; 9]. Они сопротивляются, изменяются, переходят к теневому использованию инструментов и создают собственные гибридные практики. Это означает, что будущее образования в эпоху ГИИ определяется не столько самой технологией, сколько способностью педагогической науки и культуры к целенаправленному выбору и ценностной позиции.

Ответ на вопрос «как учить?» в этой связи становится одним из самых важных для разработчиков и пользователей интеллектуальных систем обучения, а значимость педагогического знания решающей. Важно понимать, как ученик учится, как учитель учит, на какие эффективные педагогические концепции нужно опираться, какие ценностные основания учитывать. Если мы ошибёмся в педагогической стратегии, мы получим не помощников, а инструменты, окончательно разрушающие субъектность ученика.

Важное различие в понимании феномена познания было сформулировано Д. Чалмерсом между «лёгкой» и «трудной» проблемами сознания [10]. ИИ может автоматизировать лёгкие функции (обработку информации, классификацию, даже генерацию текста), но остаётся слеп перед феноменальным опытом, интенциональностью (направленностью сознания на объект), субъективностью, которые составляют сущность образования [11].

Классическая педагогическая антропология К. Д. Ушинского рассматривает образование как становление целостной личности через встречу с другой личностью, в процессе которой происходит становление человека, развитие его способности к самостоятельному суждению и ответственному выбору [12]. Современные исследователи развивают эту идею: цель образования состоит не в накоплении информации, а становлении человека как целостности [13]. Успешную образовательную систему, с этой точки зрения, характеризует именно неугасающая любознательность ученика, поддерживаемая учителем, и совместный образовательный процесс идущих вместе учеников [13]. Технологии же их помощники, но не замена. В этом контексте человеческий фактор педагога остаётся принципиально неустранимым.

Методы исследования

Методология исследования сочетает три подхода:

1. Критический анализ опубликованных эмпирических данных о трансформации

образовательной практики российских образовательных учреждений в условиях внедрения ИИ, представленных в аналитическом отчёте [3] и научных публикациях [1; 2; 6; 7; 8], с акцентом на описания теневого использования цифровых технологий, изменений форм контроля и проявлений институционального неравенства [6; 7; 8].

2. Философско-педагогический анализ технологического детерминизма как мировоззренческой установки, которая поляризует видение будущего образования как социального института. В рамках этого подхода рассматриваются полярные сценарии развития: технологический эвдемонизм и технологический алармизм [4; 5].

3. Интерпретативный герменевтический анализ педагогических традиций отечественной образовательной системы, восходящей к идеям К. Д. Ушинского, а также современных исследований в области педагогической антропологии [12; 13].

Эмпирическую базу исследования составляют наблюдения за трансформацией образовательных практик в российских учебных заведениях, описанные в работах [3; 6; 7; 8], а также анализ феноменов теневой цифровизации и парадоксального возврата к архаичным методам контроля, интерпретированные в формате вторичного качественного анализа опубликованных описаний практик и управленческих решений.

Результаты исследования

1. Диагностика кризиса: две парадигмы в одном пространстве.

Как отмечалось выше, философско-педагогический анализ технологического детерминизма как мировоззренческой установки позволяет выделить две доминирующие позиции в дискурсе о влиянии ГИИ на образование. К первой относится технологический эвдемонизм, исходящий из ожидания, что внедрение ГИИ само по себе приведёт к повышению качества образования, персонализации траекторий обучения и росту результатов, в то время как второй, технологический алармизм,

фокусируется на рисках тотальной алгоритмизации, потери субъектности ученика и подмены реального учения его имитацией [4; 5].

Противоположность этих оценок не исключает разделения обоими сценариями общей детерминистской логики, приписывая технологию статус главного фактора изменений. Результатом анализа стало заключение, что ни один из этих сценариев не позволяет разрешить кризис верификации знаний, поскольку оба игнорируют ценностные основания образования и сводят педагогическую реальность к технологической обусловленности. Это подводит к необходимости обращения к антропологической парадигме, в рамках которой технология рассматривается не как детерминанта, а как инструмент, чьё значение определяется педагогическими целями, культурой и сознательным выбором субъектов образовательного процесса.

В логике статьи технологический детерминизм и антропологическая парадигма противопоставляются как две разные логики определения источника и цели изменений в образовании. Технологический детерминизм исходит из того, что реакция образовательной системы является производной от технологических изменений, а антропологическая парадигма утверждает обратное: первичными остаются цели, ценности и смыслы образования, а технология становится лишь инструментом, средством, который обретает значение только в контексте человеческих отношений, педагогической культуры и ценностного выбора.

В отличие от технологического детерминизма, антропологическая парадигма возвращает образованию его ценностное измерение, однако именно здесь обнаруживается ключевое внутреннее противоречие: декларируемые цели (развитие критического мышления, рефлексия) остаются антропологическими, тогда как реально действующие механизмы оценивания построены по функционалистской логике.

Образовательный симулякр возникает именно в разрыве между двумя логиками: функционалистской (где знание – правильный результат) и антропологической (где знание – трансформация личности через понимание). ГИИ идеально адаптирован к первой логике и неспособен обслуживать вторую. Исходя из этого, основная задача переосмысления верификации требует сознательного выбора педагогической системы, построенной по второму принципу [7].

Функционалистская парадигма определяет знание как совокупность освоенных операций и способность воспроизвести результаты в соответствии с установленными критериями. Эта парадигма встроена в архитектуру оценивания: знание валидируется через тесты, оценки, выполненные задания. Такой образовательный функционализм легко масштабируется, поддаётся стандартизации и внешней верификации, что делает его привлекательным для общегосударственной образовательной политики и управления. Функционалистская система содержит неявное, но критически важное допущение: результат, достигнутый обучающимся, есть внешнее выражение его внутреннего когнитивного состояния. ГИИ разрушает эту структуру, воспроизводя функционально идентичные результаты без когнитивного участия исполнителя. В логике функционализма это не является проблемой и можно сделать последовательный вывод: если знание есть воспроизведение результата, то ГИИ может быть носителем знания и его передатчиком.

Антропологическая парадигма предлагает иное определение. В её логике знание представляет собой трансформацию личности познающего. Эта традиция восходит к идеям К. Д. Ушинского. Знание в этой интерпретации не сводится к способности дать правильный ответ, оно есть внутреннее изменение, структурирующее понимание мира познающим субъектом. Антропологический подход выдвигает иные критерии валидации: как человек объясняет свои идеи, как он переносит

знание в новые контексты, как он критически переосмысляет собственные убеждения. Педагог в этой парадигме не передатчик информации, а участник процесса человеческого становления. Для алгоритма эта роль остаётся недоступной.

Структурный кризис верификации знания современной системы образования проистекает из того, что она одновременно следует двум парадигмам. Такие декларируемые цели, как развитие критического мышления, формирование духовно-нравственной, ценностно ориентированной личности являются целями антропологическими. Они требуют живого диалога, встречи между людьми, длительного сопровождения в его развитии. Но механизмы оценивания построены по логике функционализма: баллы, тесты, стандартизированные компетенции, измеримые результаты.

2. Эмпирические проявления сопротивления системы образования.

Анализ аналитического отчёта и исследований, посвящённых внедрению ИИ в сферу образования, позволил выделить ряд устойчивых сюжетов, описывающих практики использования генеративных технологий в российских образовательных учреждениях. Путём качественной интерпретации этих сюжетов были реконструированы три феномена, характеризующие ответ системы образования на внедрение ГИИ: теневая цифровизация, парадоксальный возврат к прежним методам контроля и углубление институционального неравенства.

Первое проявление – феномен теневой цифровизации. Официальная политика склонна запрещать использование ГИИ или жёстко регламентировать его. Одновременно обучающиеся и педагоги применяют технологию в повседневной практике для подготовки к занятиям, при написании работ, переводе текстов [7]. Возникает двойная реальность: формальный запрет и фактическое использование. Это эмпирическое противоречие показывает, что образовательная система не просто принимает новшества извне, а перево-

дит их в «серую» зону, переструктурирует под собственные нужды и логику.

Второе проявление – парадоксальный возврат к прежним методам контроля. Столкнувшись с невозможностью верифицировать знание через результаты письменных работ, педагоги отказываются от использования цифровых инструментов и возвращаются к устным экзаменам, аудиторным письменным работам, личному общению [3; 6]. Система защищается, вооружаясь методами, которые предшествовали цифровой эре, демонстрируя, что технологический прогресс может быть отвергнут, если он угрожает смыслу образования. А смысл этот напрямую вытекает из того, как мы отвечаем на вопрос «зачем мы учим?».

Третье проявление – институциональное неравенство. Детерминизм не учитывает скорость адаптации образовательных систем. Технология развивается стремительно, но учебные планы, нормативная база, системы аккредитации меняются годами. Кроме того, внедрение ГИИ требует мощных серверов, лицензий, кадров. Региональные образовательные учреждения испытывают недостаток этих ресурсов, в то время как передовые учреждения имеют доступ к лучшим системам [6; 8]. Вместо всеобщей цифровизации происходит углубление неравенства.

3. Принципы переосмысления верификации знаний.

Преодоление кризиса требует выбора: либо принятие функционалистской парадигмы и признание того, что ГИИ может выполнять функции педагога, либо создание системы верификации, построенной на фиксации процесса мышления и диалогическом взаимодействии. Пока образование остаётся в промежутке между парадигмами, феномен симулякра останется актуальным.

Поиск ответа на вопрос «чему учить?» становится не просто вопросом обновления программ, а вопросом онтологическим: что включать, что убрать и что оставить в структуре учебных дисциплин; как должна измениться сама эта структура; на

каком уровне должны приниматься эти решения. Однако все эти решения будут бессмысленны без ответа на главный вопрос: «зачем?», т.е. какую конечную цель мы преследуем.

На основе проведённого анализа можно сформулировать некоторые принципы переосмысления верификации:

- первый принцип состоит в смещении фокуса с результата на процесс. Вместо оценки финального продукта система должна верифицировать ход мышления: как аргументируется выбор, какие источники используются, пересматривается ли собственная позиция. Например, через задания с поэтапной фиксацией хода решения, рефлексивные отчёты или портфолио, где оцениваются не только правильные ответы, но и логика рассуждений обучающегося;

- второй принцип направлен на усиление диалогических форм проверки. Устные экзамены, публичные защиты, семинарские дискуссии, в которых понимание проверяется в рамках живого общения между людьми, способны противостоять симулякру за счёт проживания своей роли;

- третий принцип ориентирован на допущение ГИИ как инструмента деятельности, но не как инструмента верификации. Генеративные модели могут быть использованы для создания примеров, развития критического мышления через анализ ошибок, для персонализации. Практически это может быть реализовано через задания на критический разбор ответов, сгенерированных ГИИ, требующих от обучающегося выявить ошибки, обосновать альтернативные решения и объяснить сделанный выбор.

Однако важно отметить, что большинство существующих интеллектуальных систем представляют собой пошаговые учебные пособия, которые, определяя порядок действий и уровень сложности, могут снижать участие обучающихся в собственном обучении, подменяя их инициативу алгоритмом [14]. Поэтому итоговое решение о степени подлинного понимания обучающимся изучаемого содержания и сформир-

рованности у него целевых компетенций должно приниматься человеком – педагогом или группой коллег, которые могут учитывать нюансы, динамику учебного взаимодействия и ситуационные факторы, недоступные алгоритмическим системам.

Заключение

Таким образом, образовательный симулякр представляет собой парадоксальное явление, при котором формально достигнутые результаты образования скрывают отсутствие понимания. Это не техническая аномалия, а логическое следствие структурного противоречия в современной системе образования между двумя несовместимыми парадигмами: функционалистской и антропологической. ГИИ не создаёт это противоречие, а лишь показывает его последствия, разрывая связь между верифицируемыми результатами и внутренними когнитивными процессами обучающегося.

Внедрение ГИИ в отечественную образовательную практику свидетельствует о том, что педагоги и обучающиеся не являются пассивными объектами технологического детерминизма и, вопреки прогнозам технологических оптимистов и алармистов, активно трансформируют технологию. Это проявляется в переводе использования ГИИ в «теневую» зону повседневных практик, выборочном отказе от цифровых форм контроля в пользу очных экзаменов и аудиторных работ, а также в неодинаковых моделях интеграции ИИ в учреждениях с разным уровнем ресурсов. Тем самым именно субъекты образования переопределяют границы допустимого применения ГИИ, адаптируя его под собственные ценности и институциональные ограничения. Такое будущее образования определяется не логикой технологического развития, а способностью педагогической науки и культуры к сознательному целеполаганию

и защите собственных ценностей. Интерес для современного научного педагогического исследования представляет не столько технология, сколько сам образовательный процесс, трансформирующийся под влиянием его субъектов, использующих новое средство образовательной деятельности, и среда, в которой он происходит, а также его содержание, включая формат и возможности взаимодействия субъектов с этим содержанием. Исследование указанных аспектов образовательного процесса и механизма верификации знаний является ключевым условием сохранения и развития антропологической парадигмы образования, в рамках которой конечная цель обучения понимается как становление целостной, ответственной и способной к самостоятельному суждению личности, а не только подготовка исполнителя определённых функций.

Проведённый анализ показывает, что такое переосмысление как минимум включает: смещение акцента с итогового продукта на ход мышления обучающегося; расширение доли диалоговых и публичных форм контроля, позволяющих фиксировать понимание в живом взаимодействии; а также использование ГИИ как инструмента поддержки обучения и критического анализа.

Дальнейшие исследования в области рассмотрения феномена образовательного симулякра и изменения концепции верификации знаний в условиях массового использования ГИИ представляются актуальными и требуют более детального ответа на вопрос о том, какую роль общество отводит образованию: подготовке человека к исполнению функций или становлению его как целостной личности. Ответ на этот ценностный вопрос «зачем?» и определит, будут ли найдены верные ответы на извечные дилеммы «чему учить?» и «как учить?» в новую технологическую эпоху.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бурганова Л. А., Юрьева О. В., Кукушкина О. Ю. Риски использования искусственного интеллекта в высшем образовании: взгляд студентов // Вестник экономики, права и социологии. 2025. № 2. С. 41–246. DOI: 10.24412/1998-5533-2025-2-241-246.

2. Мантуленко В. В., Мантуленко А. В. Искусственный интеллект в образовании: противоречия в использовании // Концепт. 2024. № 6. С. 221–237. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11092.
3. Давыдов С., Казарян К. и др. Влияние искусственного интеллекта на образование: аналитический отчёт. М.: АНО «Цифровая экономика», 2024. 88 с.
4. Барина С. Г. Технологический детерминизм и технологический тип детерминации // Вестник КрасГАУ. 2010. № 9. URL: С. 195–201.
5. Никитин В. И. Философия техники: основные направления и подходы // Вестник НИЦ «Строительство». 2022. № 34(3). С. 144–153. DOI: 10.37538/2224-9494-2022-3(34)-144-153.
6. Шестакова Н. Н., Джанелидзе М. Г. Искусственный интеллект: воздействие на систему «образование – рынок труда» // Управление консалтинг. 2025. № 5. С. 91–105. EDN: ILOSDT.
7. Резаев А. В., Трегубова Н. Д. Внедрение искусственного интеллекта в сферу высшего образования: взгляд с позиций социально-институциональной парадигмы общения // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 80–90. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-80-90.
8. Сулейманов М. В., Толстоухов К. В., Васильченко Е. И., Середа С. В. Инновации в высшем образовании: интеграция искусственного интеллекта и современных технологий // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 1–1. С. 201–209. DOI: 10.25726/x6027-6697-5504-g.
9. Мухлаева Т. В. Генеративный искусственный интеллект: трансформации в образовании, перспективы и динамика // Человек и образование. 2025. № 2. С. 142–153.
10. Chalmers D. J. Facing Up to the Problem of Consciousness // Journal of Consciousness Studies. 1995. Vol. 2. № 3. P. 200–219.
11. Проволович Т. О. Квантовый подход Д. Чалмерса к решению проблемы сознания // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2020. № 5. С. 20–34. EDN: MWCAZQ.
12. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 574 с.
13. Исаев Е. И. Введение в психолого-педагогическую антропологию: монография. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 180 с.
14. Холмс У., Бялик М., Фейдел Ч. Искусственный интеллект в образовании: Перспективы и проблемы для преподавания и обучения. Пер. с англ. М.: Альпина ПРО, 2022. 304 с.

REFERENCES

1. Burganova, L. A., Yuryeva, O. V. and Kukushkina, O. Y. (2025) Risks of using artificial intelligence in higher education: students' perspective. *Bulletin of Economics, Law and Sociology*, no. 2, pp. 241–246. DOI: 10.24412/1998-5533-2025-2-241-246. (In Russ.)
2. Mantulenko, V. V. and Mantulenko, A. V. (2024). Artificial intelligence in education: contradictions in use. *Concept*, no. 6, pp. 221–237. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11092. (In Russ.)
3. Davidov, S., Kazaryan, K. et al. (2024) *The impact of artificial intelligence on education: An analytical report*. Moscow: ANO Digital Economy. (In Russ.)
4. Barinova, S. G. (2010) Technological determinism and the technological type of determination. *Bulletin of KrasGAU*, no. 9. pp. 195–201. (In Russ.)
5. Nikitin, V. I. (2022) Philosophy of technology: main directions and approaches. *Bulletin of the Research Center "Construction"*, no. 34(3), pp. 144–153. DOI: 10.37538/2224-9494-2022-3(34)-144-153. (In Russ.)
6. Shestakova, N. N. and Dzhanelidze, M. G. (2025) Artificial intelligence: impact on the "education – labor market" system. *Administrative Consulting*, no. 5, pp. 91–105. (In Russ.)
7. Rezaev, A. V. and Tregubova, N. D. (2025) Artificial intelligence implementation in higher education: a view from the perspective of the socio-institutional paradigm of communication. *Higher Education in Russia*, no. 34(6), pp. 80–90. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-80-90. (In Russ.)
8. Suleymanov, M. V., Tolstoukhov, K. V., Vasilchenko, E. I. and Sereda, S. V. (2025) Innovations in higher education: integration of artificial intelligence and modern technologies. *Educational Management: Theory and Practice*, no. 1–1, pp. 201–209. DOI: 10.25726/x6027-6697-5504-g. (In Russ.)
9. Mukhlaeva, T. V. (2025) Generative artificial intelligence – transformations in education: prospects and dynamics. *Man and Education*, no. 2 (83), pp. 142–153. (In Russ.)
10. Chalmers, D. J. (1995) Facing Up to the Problem of Consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, no. 2(3), pp. 200–219.
11. Provolovich, T. O. (2020) D. Chalmers' quantum approach to solving the problem of consciousness. *Bulletin of Moscow University. Series 7: Philosophy*, no. 5, pp. 20–34. (In Russ.)

12. Ushinsky, K. D. (2004) *Man as an object of education: An essay on pedagogical anthropology*. Moscow: FAIR-PRESS. (In Russ.)
13. Isaev, E. I. (2017) *Introduction to psychological and pedagogical anthropology*. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education. (In Russ.)
14. Holmes, W., Bialik, M. and Fadel, C. (2022) *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Moscow: Alpina PRO. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Козлова Ксения Евгеньевна – преподаватель Колледжа автоматизации производственных процессов и прикладных информационных систем, Санкт-Петербург

Шилова Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Ksenia E. Kozlova – Teacher, College of Automation of Production Processes and Applied Information Systems, St. Petersburg

Olga N. Shilova – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Pedagogy and Andragogy Department, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, 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 378

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-227-235

СВЯЗЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬЮ ОБУЧЕНИЕМ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Федотова В. А.

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, департамент менеджмента
Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Пермь,
Российская Федерация

VAFedotova@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2189-9791>

Статья поступила в редакцию 24.03.2026

Одобрена после рецензирования 29.03.2026

Принята к публикации 17.04.2026

Аннотация. В настоящем исследовании выявлены и проанализированы мотивирующие факторы и удовлетворённость иностранных студентов, вовлечённых в цифровую образовательную среду российских высших учебных заведений. В качестве респондентов выступили иностранные студенты из Индии, Китая и стран ближнего зарубежья. Установлено, что преобладающие мотивационные ориентации связаны с внутренними побуждениями, такими как познавательная активность, стремление к достижению поставленных целей и личностный рост. Корреляционный анализ выявил статистически значимые взаимосвязи между различными видами мотивации и уровнем удовлетворённости образовательным процессом, в особенности в контексте межличностной коммуникации и доступности цифровых образовательных ресурсов. Наиболее существенное позитивное влияние на положительную оценку учебной среды оказывают внешняя и интроецированная мотивация. В то же время, амотивация демонстрирует негативное воздействие на удовлетворённость и ассоциируется с применением недобросовестных стратегий, которые связаны с академической нечестностью в цифровой среде. Сделаны выводы о необходимости создания мотивирующей среды, способствующей развитию внутренней инициативы у иностранных студентов в условиях цифрового обучения.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда (ЦОС), цифровизация образования, академическая адаптация, учебная мотивация, иностранные студенты.

Для цитирования: Федотова В. А. Связь академической мотивации иностранных студентов с удовлетворённостью обучением в цифровой образовательной среде // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.227–235. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-227-235>

Original article

RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC MOTIVATION OF INTERNATIONAL STUDENTS AND THEIR SATISFACTION WITH LEARNING IN DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

V. Fedotova

© CC BY Федотова В. А., 2026.

*Immanuel Kant Baltic Federal University, National Research University Higher School of Economics,
Perm, Russian Federation*

VAFedotova@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2189-9791>

The article was submitted on 24.03.2026

Approved after review on 29.03.2026

Accepted for publication on 17.04.2026

Abstract. The study identifies and analyzes the motivating factors and satisfaction of international students engaged in the digital educational environment of Russian higher education institutions. The respondents were international students from India, China, and neighboring countries. It was found that the predominant motivational orientations are associated with internal drives, such as cognitive activity, goal achievement, and personal growth. Correlation analysis revealed statistically significant relationships between various types of motivation and satisfaction with the educational process, particularly in the context of interpersonal communication and the availability of digital educational resources. Extrinsic and introjected motivation have the most significant positive impact on positive assessments of the learning environment. Conversely, amotivation has a negative impact on satisfaction and is associated with the use of dishonest strategies related to academic dishonesty in the digital environment. These findings highlight the need to create a motivating environment that fosters internal initiative in international students in digital learning.

Keywords: digital educational environment, digitalization of education, academic adaptation, academic motivation, international students.

For citation: Fedotova, V. A. (2026) Relationship between academic motivation of international students and their satisfaction with learning in digital educational environment. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 227–235 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-227-235>

Введение

Цифровизация оказывает фундаментальное воздействие на современное студенчество, трансформируя образовательную среду и модели социального взаимодействия. Студенты становятся активными участниками формирования и распространения виртуальной культуры, что влечёт за собой переосмысление социальных связей, трансляцию ценностей и формирование жизненных установок. Развитие цифровых технологий открывает новые горизонты для образовательного процесса, предлагая такие форматы, как дистанционное обучение и онлайн-курсы. Это позволяет студентам конструировать индивидуальные образовательные траектории, стимулируя развитие автономии и компетенций самообучения с повышенной эффективностью. Интеграция технологических решений, включая онлайн-переводчики, образовательные платформы и средства коммуникации, играет ключевую

роль в оптимизации учебного процесса, преодолении лингвистических барьеров и обеспечении успешной академической и социокультурной адаптации иностранных студентов [1]. Несмотря на неоспоримые преимущества цифровых технологий, иностранные студенты продолжают испытывать трудности, связанные с языковыми барьерами, межкультурными различиями и ощущением социальной депривации. В зарубежной научной литературе активно обсуждается концепция "digital academic resilience" – способность студентов успешно справляться с вызовами, возникающими при использовании цифровых технологий в обучении [2; 3].

Современные исследователи предлагают различные трактовки понятия «цифровая образовательная среда» (ЦОС) [4; 5; 6; 7]. Несмотря на разнообразие определений, все они сходятся в одном: цифровая образовательная среда представляет собой доступные информа-

ционно-образовательные ресурсы, направленные на решение учебных задач и обеспечение эффективного взаимодействия всех участников образовательного [1]. Исследования последних лет показывают, что восприятие ЦОС студентами формируется под влиянием совокупности факторов, включая доступность технологических ресурсов, наличие эффективных коммуникативных возможностей, уровень технической подготовки обучающихся, а также их личностно-мотивационные особенности [1; 8; 9]. В российских научных публикациях последних лет подчёркивается, что учебная мотивация выступает в качестве ключевого фактора, определяющего успешность адаптации студентов в цифровом пространстве [10; 11]. Выявлено, что студенты с выраженной внутренней мотивацией демонстрируют более эффективное освоение цифровых образовательных платформ, а также проявляют более высокий уровень активности и самостоятельности в процессе обучения. Зарубежные исследования фокусируются на изучении влияния различных видов мотивации (внутренней, внешней, мотивации избегания неудач) на результативность дистанционного и гибридного обучения [12; 13; 14]. Высокая внутренняя мотивация способствует формированию более позитивного отношения к цифровой образовательной среде и повышению уровня вовлеченности студентов. Таким образом, исследование академической мотивации и цифровой среды представляет собой фундаментальную задачу педагогической науки для обеспечения успешной интеграции иностранных студентов в образовательный процесс. Это способствует не только повышению их академической успеваемости и психологического комфорта, но и позволяет вузам совершенствовать качество образования и создавать благоприятные условия для обучения. Цель настоящей работы – исследование связи между академической мотивацией иностранных студентов и удовлетворённостью обучением в цифровой образовательной среде российского вуза.

Материалы и методы

В качестве респондентов выступили иностранные студенты из Индии, Китая и стран ближнего зарубежья (Узбекистана, Таджикистана, Казахстана). Общая совокупность выборки – 194 человека (99 студентов мужского пола, 95 студентов женского пола). В выборку исследования вошли студенты из Индии (n=86 человек), Китая (n=68 человек) и стран ближнего зарубежья (n=40 человек). На первом курсе обучается 61 респондент, на втором – 44, на третьем – 39, на четвёртом – 50. Средний возраст опрошенных респондентов – 20 лет (минимум – 18, максимум – 25). Опрошенные студенты-мигранты обучаются в университетах Перми, Пензы, Москвы, Санкт-Петербурга – Пензенском государственном университете, Пермском государственном национальном исследовательском университете, Пермском национальном исследовательском политехническом университете, ПГМУ им. Академика Вагнера, Национальном исследовательском университете Высшая школа экономики (филиалы в Перми, Москве, Санкт-Петербурге).

Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие методики:

1. Для оценки степени удовлетворённости обучением в цифровой образовательной среде вуза была использована «Шкала оценки ЦОС университета» [15]. Методика разработана М.Г. Сороковой, М.А. Одинцовой и Н.П. Радчиковой в Московском государственном психолого-педагогическом университете. Шкала включает шесть субшкал: удовлетворённость учебным процессом и практическая польза в ЦОС, удовлетворённость коммуникативным взаимодействием и мотивация к учению в ЦОС, стрессонапряжённость при обучении в ЦОС, необходимость поддержки в учебной деятельности в ЦОС, нечестные стратегии в ЦОС и доступность ЦОС.

2. Для оценки академической мотивации была применена «Шкала ака-

демической мотивации», разработанная Т.О. Гордеевой, О. А. Сычёвым и Е.Н. Осиным [16] на основе теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана. Методика включает семь шкал: познавательную мотивацию, мотивацию достижения, саморазвития, самоуважения, интроецированную и экстернализованную мотивацию, а также амотивацию.

Статистическая обработка данных включала применение описательных статистик, корреляционного анализа Спирмена. Для выполнения указанных математических процедур были задействованы программные пакеты IBM SPSS Statistics и Microsoft Excel.

Результаты исследования

В рамках научной работы было проведено исследование того, как иностранные студенты оценивают условия, качество образовательного процесса и удовлетворённость учебным процессом в цифровой среде российского вуза. В таблице 1 представлены результаты, полученные при обработке данных опросника «Шкала оценки ЦОС университета» (Scale for Assessing University Digital Educational Environment, AUDEE Scale).

В среднем, иностранные студенты оценили свою удовлетворённость учебным процессом на 4,01 балла из 5. Это говорит о том, что в целом они положительно относятся к обучению в ЦОС. Средние оценки по шкале «удовлетворённости коммуникативным взаимодействием и мотивации к учению в ЦОС» свидетельствуют о том, что большинство иностранных студентов положительно оценивают уровень общения и наличие стимулов для обучения. Однако более значительный разброс в оценках показывает, что восприятие этих аспектов может сильно варьироваться. Это может быть связано с различиями в уровне владения языком, привычках в общении или степени поддержки со стороны преподавателей. Средний балл по показателю «стрессонапряженность при обучении в ЦОС» свидетельствует о том, что иностранные студенты часто испытывают стресс в процессе обучения в цифровой среде российского университета. Значение по шкале «необходимость поддержки в учебной деятельности в ЦОС» говорит о том, что большинство иностранных студентов чувствуют себя достаточно уверенно. Однако высокое стандартное отклонение (0,9) указывает на то, что существует группа студентов, которым может потре-

Таблица 1/ Table 1

Удовлетворённость иностранных студентов учебным процессом в цифровой образовательной среде вуза / Satisfaction of international students with the educational process in the digital educational environment of the university

Значения	Мин.- макс.	Среднее значение	Станд. отклонение
Удовлетворённость учебным процессом в ЦОС	2,33-5	4,01	0,67
Удовлетворённость коммуникативным взаимодействием и мотивация к учению в ЦОС	1-5	3,46	0,94
Стрессонапряженность при обучении в ЦОС	1-5	3,05	0,85
Необходимость поддержки в учебной деятельности	1-5	3,19	0,99
Нечестные стратегии в ЦОС	1-5	3,50	0,84
Доступность ЦОС	1,67-5	4,42	0,58

Источник: данные автора.

боваться больше поддержки, например, в области языковой подготовки, академической помощи или социальной интеграции. Оценка аспекта использования недобросовестных стратегий в ЦОС и разброс оценок указывают на то, что среди иностранных студентов встречаются случаи применения нечестных методов в учебной деятельности. Это требует усиления профилактической работы, формирования культуры академической честности и предоставления более полной информации о принципах добросовестного обучения.

Далее представлены результаты исследования академической мотивации иностранных студентов, обучающихся в российских ВУЗах. В таблице 2 представлены результаты, полученные при обработке данных опросника «Шкала академической мотивации».

Анализ результатов исследования выявил у иностранных студентов, проходящих обучение в вузах РФ, выраженную познавательную мотивацию. Средний показатель в 4,37 свидетельствует о значительном интересе к приобретению новых знаний, расширению культурного кругозора и освоению специфики российской образовательной системы. Аналогично, высокая степень *мотивации достижения*

(среднее значение 4,19) демонстрирует сильную ориентацию студентов на академические успехи, преодоление языковых и культурных барьеров. Мотивация к саморазвитию также находится на высоком уровне (средний показатель 4,25), что свидетельствует о восприятии обучения в России как возможности для личностного и профессионального роста, развития навыков самостоятельности и мастерства, особенно в контексте адаптации к новой культурной среде. Заслуживает внимания и значимое место мотивации к повышению собственного статуса или самоуважения в мотивационном профиле иностранных студентов (среднее значение 4,13). *Интроецированная мотивация*, связанная с чувством обязанностей, стыда или ответственности перед близкими и соотечественниками, показала среднее значение 4,03. Это свидетельствует о наличии внутренних побуждений, связанных с долгом или желанием оправдать ожидания, в качестве мотивации к обучению в России. Средний балл по экстернальной мотивации среди иностранных студентов составил 3,82. Этот показатель отражает степень, в которой учебная деятельность респондентов в России обусловлена внешними факторами – предъявляемыми

Таблица 2/ Table 2

Академическая мотивация иностранных студентов / Academic motivation of international students

Показатели мотивации	Мин.- макс.	Среднее значение	Стандартное отклонение
Познавательная мотивация	3-5	4,37	0,69
Мотивация достижения	3-5	4,19	0,72
Мотивация саморазвития	2-5	4,25	0,71
Мотивация самоуважения	2-5	4,13	0,89
Интроецированная мотивация	2-5	4,03	0,85
Экстернальная мотивация	1-5	3,82	1,10
Амотивация	1-5	2,33	1,15

Источник: данные автора.

образовательными учреждениями необходимость получения диплома для дальнейшего трудоустройства или развития профессиональных связей. Уровень *амотивации*, то есть отсутствия мотивации, оказался относительно низким, со средним значением 2,33. Это говорит о том, что подавляющее большинство студентов не испытывает чувства внутренней апатии или отсутствия понимания смысла своей учёбы. В целом, результаты исследования показывают, что иностранные студенты в России преимущественно мотивированы внутренними факторами, такими как тяга к знаниям, желание достигать поставленных целей и развиваться как личность. Эта внутренняя ориентация способствует их успешной адаптации и профессиональному становлению в новой культурной среде.

Далее нами была сделана попытка выявить связь между академической мотивацией иностранных студентов и их удовлетворённостью обучением в цифровой

образовательной среде российского вуза (таблица 3).

Различные виды академической мотивации у иностранных студентов по-разному связаны с учебным процессом в цифровой образовательной среде и удовлетворённостью им. В целом, сильная связь наблюдается между большинством видов мотивации и коммуникативной удовлетворённостью (шкала 2), а также доступностью ЦОС (шкала 6). Познавательная мотивация тесно связана с удовлетворённостью общением и доступностью ЦОС. Это означает, что иностранные студенты, стремящиеся к знаниям, чаще довольны взаимодействием и имеют беспроблемный доступ к цифровым ресурсам. Мотивация достижения сильно коррелирует с желанием общаться и доступностью ЦОС. Однако она отрицательно связана с необходимостью поддержки (шкала 4), что может указывать на самостоятельность таких студентов. Мотивация саморазвития в основном связана с ком-

Таблица 3/ Table 3

Взаимосвязь между академической мотивацией и удовлетворённостью обучением в цифровой образовательной среде российского ВУЗа: результаты корреляционного анализа / The relationship between academic motivation and satisfaction with learning in the digital educational environment of Russian university: results of correlation analysis

Показатели мотивации	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Шкала 6
Познавательная мотивация	0,005	0,196**	-0,007	0,130	0,195**	0,260**
Мотивация достижения	0,162*	0,341**	-0,023	-0,145*	0,051	0,248**
Мотивация саморазвития	0,064	0,260**	0,059	-0,078	0,006	-0,022
Мотивация самоуважения	0,276**	0,347**	-0,130	-0,041	0,068	0,113
Интроецированная мотивация	0,135	0,386**	-0,004	0,119	0,313**	0,235**
Экстернальная мотивация	0,269**	0,394**	-0,056	0,283**	0,238**	0,266**
Амотивация	0,131	0,340**	-0,013	0,183*	0,145*	-0,134

Примечание: Шкала 1. Удовлетворённость учебным процессом в ЦОС; Шкала 2. Удовлетворённость коммуникативным взаимодействием и мотивация к учению в ЦОС; Шкала 3. Стрессонапряженность при обучении в ЦОС; Шкала 4. Необходимость поддержки в учебной деятельности в ЦОС; Шкала 5. Нечестные стратегии в ЦОС; Шкала 6. Доступность ЦОС

Источник: данные автора.

муникативной мотивацией. Мотивация самоуважения также связана с удовлетворённостью коммуникативным взаимодействием и мотивацией к учению в ЦОС. Интроецированная мотивация (обучение из чувства долга или избегания вины) сильно связана с коммуникативной мотивацией. Экстернальная мотивация (обучение ради внешних наград) демонстрирует сильную связь как с коммуникативной мотивацией, так и с удовлетворённостью учебным процессом. Амотивация (отсутствие мотивации) умеренно связана с коммуникативной мотивацией, но отрицательно – с нечестными стратегиями при обучении в ЦОС.

Таким образом, наиболее благоприятное воздействие на удовлетворённость обучением в цифровой образовательной среде российского вуза оказывают внешняя и интроецированная мотивация. Напротив, амотивация негативно сказывается на удовлетворённости, особенно в контексте нечестных стратегий при обучении в цифровой образовательной среде. Последние подразумевают под собой действия обучающихся, направленные на обход правил контроля знаний и недобросовестное выполнение учебных заданий с использованием возможностей цифровой среды. Такие действия подрывают принципы академической честности, искажают реальную картину освоения материала и снижают качество образования. К ним могут относиться фальсификация результатов онлайн-тестов, плагиат при выполнении работ, использование запрещённых ресурсов во время онлайн-экзаменов, подмена работ и т.д.

Заключение

Результаты анализа демонстрируют, что основные мотивационные ориентиры

иностранцев студентов сформированы внутренними побудительными факторами, включая познавательную активность, целеустремлённость и личностное развитие. Средние показатели по мотивационным шкалам подтверждают доминирование внутренней мотивации, в то время как уровень амотивации остаётся низким. Проведённый нами анализ результатов выявил сложную взаимосвязь между академической мотивацией иностранных студентов и их удовлетворённостью обучением в цифровой среде российского вуза. Оказалось, что разные типы мотивации по-разному формируют восприятие учебного процесса и взаимодействия. В большинстве случаев, чем выше мотивация, тем выше удовлетворённость коммуникацией и доступностью цифровых образовательных ресурсов. Тревожным сигналом является амотивация: она не только умеренно связана с коммуникацией, но и значительно снижает удовлетворённость обучением, а также коррелирует с использованием недобросовестных методов. Это указывает на то, что отсутствие внутренней заинтересованности негативно сказывается как на качестве обучения, так и на этическом поведении студентов. На основе вышеописанных результатов, можно сделать вывод: для повышения удовлетворённости студентов обучением в цифровой среде необходимо стимулировать внешнюю и интроецированную мотивации, способствующие активному взаимодействию и позитивному восприятию ресурсов. Одновременно крайне важно работать над снижением амотивации, поскольку она является серьёзным препятствием для эффективного и этического обучения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Константинов В.В., Федотова В.А. Адаптация иностранных студентов в условиях цифровизации образования: теоретический аспект // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. № 10. С. 1699–1706.
2. Sun H., Yuan Ch., Qian Q., He Sh., Luo Q. Digital resilience among individuals in school education settings: a concept analysis based on a scoping review // *Frontiers in Psychiatry*. 2022. Vol. 13. Pp. 131–142.
3. Zayed A.M. Digital resilience, digital stress and social support as predictors of academic well-being among university students // *Journal of Education and Training Studies*. 2022. Vol. 46, no. 3. Pp. 60–74.

4. Бианкина А. О. «Цифровые технологии и их роль в современной экономике // Экономика и социум: современные модели развития. 2016. № 16. С. 15–25.
5. Вайндорф-Сысоева М. Е. Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25–36.
6. Дмитриева О. А., Кондаурова Т. И., Фетисова Н. Е. Особенности обучения иностранных студентов в условиях цифровой образовательной среды вуза // Вестник Шадринского Государственного Педагогического Университета. 2023. № 2 (28). С. 89–95.
7. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. №1 (21). С. 24–29.
8. Аннагулыева А., Тогтамышова Д. Цифровая и языковая образовательная среда во время обучения студентов-педагогов // Мировая наука. 2023. № 11 (80). С. 11–15.
9. Глузман А.В., Тимиргалеева Р.Р., Гришин И.Ю. Особенности реализации современных технологий обучения в цифровой образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-1. С. 96–98.
10. Неборский Е.В., Богуславский М.В., Ладыжец Н.С., Наумова Т.А. Цифровой университет: психолого-педагогические условия обеспечения образовательного процесса // Проблемы современного образования. 2021. № 5. С. 80–90.
11. Чижикова Н.В. Возможности цифровой образовательной среды в организации самостоятельной работы студентов // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2023. № 3-2. С. 19–22.
12. Audrin C., Audrin B. More than just emotional intelligence online: introducing digital emotional intelligence // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Pp. 54–68.
13. Bettis A.H., Burke T.A., Nesi J., Liu R.T. Digital Technologies for Emotion-Regulation Assessment and Intervention: A Conceptual Review // *Clinical Psychological Science*. 2022. Vol. 10. Pp. 101–118.
14. Bravou V., Driga A.M.S., Drigas A. Emotion Regulation, the Function of Stress Hormones and Digital Technologies // *Technium BioChemMed*. 2022. Vol. 3. Pp. 134–142.
15. Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета // Психологическая наука и образование. 2021. № 2. С. 52–65.
16. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «шкалы академической адаптации» // Психологический журнал. 2014. № 4. С. 96–107.

REFERENCES

1. Konstantinov, V.V. and Fedotova, V.A. (2025) Adaptation of International Students in the Context of Education Digitalization: A Theoretical Aspect. *Pedagogy. Issues of Theory and Practice*, no. 10, pp. 1699–1706. (In Russ.)
2. Sun, H., Yuan, Ch., Qian, Q., He, Sh. and Luo, Q. (2022) Digital resilience among individuals in school education settings: A concept analysis based on a scoping review. *Frontiers in Psychiatry*, no. 13, pp. 131–142.
3. Zayed, A.M. (2022) Digital resilience, digital stress and social support as predictors of academic well-being among university students. *Journal of Education and Training Studies*, no. 3 (46), pp. 60–74.
4. Biankina, A.O. (2016) Digital technologies and their role in the modern economy. *Economics and Society: Modern Models of Development*, no. 16, pp. 15–25. (In Russ.)
5. Vaindorf-Sysoeva, M.E. (2018) Digital education as a system-forming category: Approaches to definition. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*, no. 3, pp. 25–36. (In Russ.)
6. Dmitrieva, O.A., Kondaurova, T.I., and Fetisova, N.E. (2023) Features of teaching international students in the context of the university digital educational environment. *Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University*. no. 2 (28), pp. 89–95. (In Russ.)
7. Lapin, V.G. (2019) Digital educational environment as a condition for ensuring the quality of student training in secondary vocational education. *Innovative Development of Vocational Education*, no. 1 (21), pp. 24–29. (In Russ.)
8. Annagulyeva, A. and Togtamysheva, D. (2023) Digital and linguistic educational environment during the training of student-teachers. *World Science*, no. 11 (80), pp. 11–15. (In Russ.)
9. Gluzman, A.V., Timirgaleeva, R.R. and Grishin, I.Yu. (2025) Features of implementing modern teaching

- technologies in a digital educational environment. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 86, pp. 96–98. (In Russ.)
10. Neborsky, E.V., Boguslavsky, M.V., Ladytz, N.S. and Naumova, T.A. (2021) Digital university: psychological and pedagogical conditions for ensuring the educational process. *Problems of Modern Education*, no. 5, pp. 80–90. (In Russ.)
 11. Chizhikova, N.V. (2023) Opportunities of the digital educational environment in organizing independent work of students. *Bulletin of State Educational Institution for Additional Professional Education «IPK and PPPO TO»*. Tula Educational Space, no. 3–2, pp. 19–22. (In Russ.)
 12. Audrin, C. and Audrin, B. (2023) More than just emotional intelligence online: Introducing digital emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, no. 14, pp. 54–68.
 13. Bettis, A.H., Burke, T.A., Nesi, J. and Liu, R.T. (2022) Digital technologies for emotion-regulation assessment and intervention: Conceptual review. *Clinical Psychological Science*, no. 10, pp. 101–118.
 14. Bravou, V., Driga, A.M. and Drigas, A. (2022) Emotion regulation, the function of stress hormones and digital technologies. *Technium BioChemMed*. 2022, no. 3, pp. 134–142.
 15. Sorokova, M.G., Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2021) Scale for assessing digital educational environment (DEE) of a university. *Psychological Science and Education*, no. 2, pp. 52–65. (In Russ.)
 16. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. and Osin, E.N. (2014) Questionnaire «Scales of Academic Adaptation». *Psychological Journal*, no. 4, pp. 96–107. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Федотова Вера Александровна – соискатель ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», старший преподаватель департамента менеджмента Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Пермь

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Vera A. Fedotova – Postgraduate student of Immanuel Kant Baltic Federal University, Senior lecturer of the Department of Management, the National Research University Higher School of Economics, Perm

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-236-248

СВОБОДНЫЙ ВЫБОР ПРИ ВНЕДРЕНИИ ИИ-ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Захцер Е. М.

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

zakhtser@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9044-4881>

*Статья поступила в редакцию 12.03.2026
Одобрена после рецензирования 25.03.2026
Принята к публикации 18.04.2026*

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного эмпирического исследования применения метода свободного выбора при проведении семинаров по английскому языку в неязыковом вузе в условиях внедрения ИИ-технологий. Актуальность исследования связана с тем, что традиционный метод жёсткого обусловливания, основанный на внешнем контроле и фиксированном наборе заданий, остаётся ориентированным на решение типовых задач, которые в значительной степени могут быть формально выполнены с помощью ИИ-сервисов без реального включения студента в учебную деятельность. Цель исследования – определить сравнительную эффективность методов свободного выбора и жёсткого обусловливания в развитии метакогнитивных навыков и способности к переносу знаний в другие, в том числе междисциплинарные, контексты в условиях использования ИИ-технологий. Комплекс методов сбора и анализа данных включал педагогическое наблюдение за учебной активностью студентов, анкетирование, контент-анализ учебных продуктов и рефлексивных отчётов, а также оценку способности к переносу знаний. Данные подвергались сравнительному качественному анализу с элементами квантификации по ряду критериев и статистической обработке с применением непараметрических методов (U-критерий Манна–Уитни). Результаты показали наличие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами. Метод свободного выбора демонстрирует более выраженные результаты по показателям учебной мотивации, развития метакогнитивных навыков, переносу знаний и осознанного использования ИИ-технологий по сравнению с методом жёсткого обусловливания в ИИ-обогащённой образовательной среде. Метод свободного выбора предлагается как перспективное направление модернизации семинарских занятий в высшей школе, ориентированное на образовательные результаты, не сводимые к алгоритмизируемым действиям и, следовательно, менее подверженные автоматизации.

Ключевые слова: высшее образование, ИИ-технологии, учебная мотивация, метакогнитивные навыки, перенос знаний, свободный выбор, жёсткое обусловливание, английский язык, неязыковой вуз.

Для цитирования: Захцер Е. М. Свободный выбор при внедрении ИИ-технологий в высшее образование // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.236–248. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-236-248>

Original article

FREE CHOICE IN THE CONTEXT OF AI INTEGRATION IN HIGHER EDUCATION

E. Zakhtser

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

zakhtser@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9044-4881>

The article was submitted on 12.03.2026

Approved after review on 25.03.2026

Accepted for publication on 18.04.2026

Abstract. This article presents the results of a comparative empirical study examining the implementation of a free-choice approach at English seminars at a university where English is taught as a non-major subject under conditions of AI integration. The study addresses the growing need to reconsider the highly-structured externally-regulated approach, which relies on predetermined tasks and strict instructional control, as many standard assignments can now be completed using AI tools without meaningful student engagement. The aim was to determine the comparative effectiveness of the free-choice and highly-structured externally-regulated approaches in fostering metacognitive skills and knowledge transfer in the context of AI use. Data were collected through classroom observation, questionnaires, content analysis of student work and reflective reports, and assessment of knowledge transfer. Then, they were analysed using comparative qualitative analysis with elements of quantification and examined statistically with the Mann–Whitney U test. The findings revealed statistically significant differences between the experimental and control groups. The free-choice approach demonstrated stronger outcomes in learning motivation, reflective AI use, and metacognitive development compared to the highly-structured externally-regulated approach. This study contributes to the field by suggesting that the free-choice approach offers a viable direction for modernising university seminars in AI-integrated settings, particularly by fostering learning outcomes that extend beyond algorithmic performance and are therefore less susceptible to automation.

Keywords: higher education, AI-technologies, learning motivation, metacognitive skills, knowledge transfer, free-choice approach, highly-structured externally-regulated approach, English language, non-language-major university.

For citation: Zakhtser, E. M. (2026) Free choice in the context of AI integration in higher education. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 236–248 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-236-248>

Введение

Активное внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательную практику существенно трансформирует высшую школу. Меняются как организационные условия обучения, так и содержание учебной деятельности. Современные ИИ-системы способны генерировать тексты, переводить и редактировать материалы, структурировать информацию, решать типовые задачи и имитировать аргументированное рассуждение. В условиях, когда значительная часть стандартных учебных действий может быть автоматизирована,

обостряется противоречие между критериями, которым должен соответствовать выпускник вуза, и реальными требованиями современной профессиональной среды. Рынок труда предъявляет возрастающие требования к способности выпускников работать с комплексными, слабо структурированными междисциплинарными задачами, интегрировать различные источники информации и осознанно использовать ИИ-технологии, что подразумевает изменение традиционных учебных заданий.

В контексте обучения иностранным языкам, в частности английскому, данное противоречие проявляется особенно остро. С одной стороны, ИИ-технологии (такие как чат-боты с генеративным искусственным интеллектом, нейросетевые переводчики, интеллектуальные тренажёры) предлагают персонализированные и эффективные средства обучения. С другой стороны, их неконтролируемое использование студентами зачастую приводит к формализации учебного процесса и подмене самостоятельной интеллектуальной деятельности готовыми алгоритмическими решениями.

В исследовании сопоставляются два метода организации семинарских занятий по английскому языку в неязыковом вузе. Термины «жёсткое обусловливание» и «свободный выбор» используются как операциональные обозначения двух полюсов организации учебной деятельности, различающихся степенью регламентации и уровнем автономии обучающихся. Под методом жёсткого обусловливания в настоящей статье понимается организация обучения с высокой степенью регламентации, при которой содержание, последовательность действий и критерии успешности полностью задаются преподавателем; преподаватель обладает пошаговыми инструкциями, внешнее подкрепление и контроль, а пространство выбора со стороны студента минимально. Учебный материал структурируется линейно и последовательно, с поэтапным освоением элементов содержания и контролем их воспроизведения. Метод свободного выбора предполагает расширение автономии обучающегося и усиление его самостоятельности, благодаря чему он реализует позицию субъекта и движется к результату на основе внутренней мотивации. В рамках данного метода студентам предлагается целостное описание учебной задачи и перечень допустимых форм её решения; они получают возможность выбирать темы, форматы учебных продуктов и частично темп работы при неизменных целевых ориентирах, т.е. организуют своё обучение в рамках учебной программы

курса самостоятельно. В настоящем исследовании данный метод конкретизируется в организации работы экспериментальных групп, описанной в разделе «Материалы и методы».

Цель исследования состоит в эмпирическом сопоставлении методов свободного выбора и жёсткого обусловливания с точки зрения их потенциала в формировании образовательных результатов, обеспечивающих способность выпускника к решению многоуровневых проблем в ИИ-обогащённой среде. Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

- 1) теоретически проанализировать ограничения метода жёсткого обусловливания в условиях автоматизации алгоритмируемых действий;
- 2) сравнить влияние двух методов на учебную мотивацию и активность студентов;
- 3) оценить влияние метода свободного выбора на развитие метакогнитивных навыков и способности к переносу знаний;
- 4) выработать практические рекомендации по организации семинаров по английскому языку в неязыковом вузе в ИИ-обогащённой среде.

Теоретическое обоснование

Истоки метода жёсткого обусловливания связаны с традицией бихевиоризма и последующим развитием регламентированных моделей обучения, ориентированных на достижение стандартизированного критерия результата. Эксперименты И.П. Павлова по классическому обусловливанию продемонстрировали механизм формирования устойчивых реакций через установление ассоциативной связи между стимулом и ответом [1]. Дальнейшее развитие этих идей в работах Б.Ф. Скиннера привело к формированию концепции оперантного обусловливания, в которой обучение трактуется как поэтапное закрепление правильных действий посредством системы подкреплений [2]. В педагогической практике данное понимание реализовалось в программированном

обучении: учебный материал дробится на последовательность небольших шагов, а продвижение обучающегося определяется корректностью выполнения каждого этапа [3]. Сходную ориентацию на стандартизированное достижение заданного критерия освоения демонстрирует и концепция «обучения до мастерства» Б. Блума, предполагающая систематическую коррекцию и контроль с целью обеспечения достижения установленного уровня результата большинством обучающихся [4].

Исторически сложившийся метод жёсткого обусловливания демонстрирует высокую эффективность при формировании стандартных процедур, требующих точности и воспроизводимости. Вместе с тем данные исследований переноса свидетельствуют о том, что умения, сформированные в узком тренировочном контексте, нередко сохраняют ситуативную ограниченность. В рамках системно-информационного подхода показано, что поведенческие структуры, сформированные в условиях жёсткой регламентации, характеризуются меньшей пластичностью при изменении условий задачи [5]. В исследованиях переноса знаний подчёркивается, что его успешность связана с осознанным пониманием принципов действия, а не только с их воспроизведением [6; 7]. При отсутствии рефлексивной переработки обучающийся испытывает затруднения при применении знаний в новых ситуациях.

В условиях широкого распространения ИИ-технологий усиливается различие между алгоритмизируемыми и неалгоритмизируемыми компонентами учебной деятельности. Современные генеративные модели способны автоматически выполнять значительную часть стандартных академических задач – написание эссе, перевод, структурирование информации. Исследования в области образовательных технологий фиксируют, что использование ИИ-технологий без педагогической переориентации может приводить к поверхностному обучению и снижению когнитивной вовлечённости [8; 9]. Если высшее образование ориентировано на

подготовку специалиста, способного действовать в условиях неопределённости, то организация учебного процесса должна воспроизводить тип когнитивной нагрузки, характерный для слабо структурированных задач. Исследования проблемного обучения показывают, что решение таких задач требует построения когнитивной модели ситуации, интерпретации исходных данных и интеграции разнородных источников информации [10; 11]. В этом контексте ИИ-технологии могут рассматриваться как инструмент расширения познавательных возможностей при условии, что он интегрирован в структуру саморегулируемого обучения [12; 13].

В центре внимания оказывается не столько выполнение действия, сколько управление собственным мыслительным процессом. Понятие метакогниции было введено Д. Флейвеллом, определившим её как знание о собственных когнитивных процессах и способность управлять ими [14]. В рамках теории саморегулируемого обучения Б. Циммерман продемонстрировал, что активное планирование, мониторинг и коррекция собственной деятельности выступают важными условиями устойчивости и переноса образовательных результатов [15].

Метакогнитивная регуляция тесно связана с уровнем автономии обучающегося. Теория самодетерминации обосновывает самостоятельность субъекта как базовую психологическую потребность, связанную с внутренней мотивацией и устойчивостью учебной активности [16; 17]. Эмпирические исследования подтверждают, что предоставление обучающимся возможности выбора усиливает внутреннюю мотивацию и глубину переработки материала [18; 19]. В образовательной практике это означает смещение акцента от внешнего контроля к поддержке субъектной позиции обучающегося.

В настоящем исследовании эти положения конкретизируются на уровне метода организации семинарских занятий по иностранному языку, обозначенному как метод свободного выбора. В контексте

обучения иностранным языкам исследования автономии обучающегося демонстрируют, что предоставление студентам возможности самостоятельно определять цели, способы работы и формы отчетности способствует формированию устойчивых учебных стратегий и более глубокому овладению языком [20; 21].

Таким образом, теоретический анализ позволяет предположить, что в условиях ИИ-обогащенной образовательной среды метод свободного выбора способствует развитию метакогниции и способности к переносимости знаний. Следовательно, его применение создаёт предпосылки для более полного соответствия выпускника требованиям профессиональной деятельности в эпоху искусственного интеллекта. Тем не менее следует учитывать результаты исследования, выполненного в рамках системно-информационного подхода, которые показывают, что обучение по методу свободного выбора характеризуется индивидуальной вариативностью (различиями в темпе освоения, глубине переработки материала и степени сформированности поведенческих структур) и не приводит к 100% овладению сложной структурой поведения, в отличие от метода жёсткого обусловливания [5].

Объектом исследования, представленного в статье, является образовательный процесс в условиях внедрения технологий искусственного интеллекта в неязыковом вузе, а предметом исследования – влияние метода свободного выбора на развитие учебной мотивации, метакогнитивных навыков и способности к переносу знаний при обучении английскому языку.

Предполагается, что в условиях использования ИИ-технологий метод свободного выбора способствует формированию метакогнитивных навыков, способности к решению комплексных задач и переносу знаний в большей степени, чем метод жёсткого обусловливания.

Организация исследования

Исследование проводилось в течение одного академического семестра на базе

семинарских занятий по английскому языку в неязыковом вузе. В нём приняли участие 88 студентов бакалавриата 1–3 курсов по направлению подготовки «Экономика».

Исследование имело квазиэкспериментальный сравнительный дизайн. Студенты, желающие попасть в экспериментальные группы, должны были представить мотивационное письмо с аргументацией заинтересованности в обучении по методу свободного выбора. Добровольный характер участия был обусловлен тем, что метод свободного выбора предполагает высокую степень автономии обучающихся и требует их внутренней готовности к самостоятельной организации учебной деятельности. Рубрика оценки мотивационного письма включала пять критериев: готовность к самостоятельной работе, осознанность учебных целей, способность к кооперации, интерес к использованию ИИ-технологий и способность к рефлексии. Каждый критерий оценивался по шкале от 0 до 2 баллов (максимум – 10 баллов).

Чтобы обеспечить управляемость учебной задачи и возможность распределения функций в процессе работы, планировалось, что численность экспериментальных групп на каждом курсе составит около шести человек. После анализа мотивационных писем студентам 2–3 курсов был предложен список участников экспериментальных групп.

На третьем курсе (всего 29 человек) студенты предпочли работать в рамках своих учебных групп по английскому языку. В результате были сформированы две экспериментальные группы (8 и 5 человек), куда вошли все желающие.

На втором курсе (всего 30 человек) с согласия 11 обучающихся из двух учебных групп по английскому языку, выразивших желание участвовать в экспериментальной группе, была сформирована одна группа (6 человек).

На первом курсе (всего 29 человек) число желающих (4 человека) оказалось недостаточным для формирования экспериментальной группы и проведения корректного статистического сопоставления.

Информация о первом курсе носила констатирующий характер (фиксировалось количество желающих и содержание их мотивационных писем) и не включалась в количественное сопоставление.

Студенты, не вошедшие в экспериментальные группы, были включены в контрольные группы, которые обучались по методу жёсткого обусловливания.

Контрольные группы (всего 40 человек) обучались по учебно-методическому плану своего курса: фиксированный набор тем с единым форматом заданий (перевод, пересказ, презентации, монологи, диалоги, полилоги, эссе) и стандартизированные формы контроля (устный опрос, тест). Использование ИИ-технологий (чат-боты с генеративным искусственным интеллектом, нейросетевые переводчики) формально не ограничивалось, однако прямое копирование готовых ответов рассматривалось как нарушение академической добросовестности.

Экспериментальным группам в начале семестра на этапе постановки задачи предлагалась учебная программа курса и предоставлялись учебно-методические рекомендации по всем её разделам. На этапе выбора они самостоятельно определяли стратегию освоения программы. Ключевым элементом стало осознанное интегрирование ИИ-технологий в учебный процесс. Их использование регламентировалось обязательным созданием мини-курса, адаптированного для освоения студентами из контрольной группы соответствующего года обучения. Таким образом, учебная деятельность экспериментальной группы включала не только освоение содержания курса, но и проектирование образовательного продукта с включением рефлексивного отчёта, объясняющего выбор ИИ-продуктов для решения учебной задачи (например, генеративные чат-модели, переводчики или сервисы анализа текста), а также характер взаимодействия с ними. Все экспериментальные группы выбрали платформу Stepik как среду для реализации разработанной ими траектории обучения и организации

взаимодействия. В рамках своей экспериментальной группы студенты определяли структуру курса и содержание каждого блока в этой структуре. При этом учитывались технические ограничения платформы и согласованные внутри группы элементы блока, их последовательность и форматы представления, например: подкаст, видеоролик, визуальное или текстовое представление. Этап выполнения подразумевал создание экспериментальной группой мини-курса и разработку оценочных средств: тестов, проверочных заданий и критериев их оценки. На этапе тестирования данный мини-курс использовался контрольной группой соответствующего года обучения. Освоение мини-курса контрольной группой происходило в соответствии с регламентом, заданным структурой мини-курса и встроенными в него заданиями.

Методы сбора и анализа данных

В исследовании использовался комплекс методов, направленных на получение количественных и качественных данных:

- анонимное анкетирование студентов для выявления мотивов участия в экспериментальных группах;
- педагогическое наблюдение за учебной активностью с фиксацией инициативности, глубины понимания материала, способности к переносу знаний и характера взаимодействия с ИИ-технологиями;
- контент-анализ учебных продуктов (устных выступлений, письменных работ, мультимедийных заданий и трёх мини-курсов);
- анализ метакогнитивных индикаторов на основе рефлексивных отчётов студентов;
- оценка способности к переносу знаний.

Оценивание учебных продуктов, рефлексивных отчётов, заданий на перенос знаний и индекса осознанного использования ИИ-технологий осуществлялось преподавателем курса и приглашённым экспертом по единым рубрикам. Для обеспечения надёжности оценивания про-

водилось сопоставление выставленных баллов и обсуждение интерпретации критериев. Существенных расхождений в итоговых оценках зафиксировано не было.

На основе собранных данных был проведён качественный сравнительный анализ с элементами количественной обработки. Критериями анализа выступали:

- умение находить и критически верифицировать информацию;
- логика и связность изложения;
- глубина понимания изученных тем;
- способность к переносу знаний в междисциплинарные контексты;
- убедительность аргументации при решении комплексных задач;
- степень самостоятельности в учебной деятельности;
- характер использования ИИ-технологий;
- уровень рефлексивности.

Количественные данные (результаты рубрицированного оценивания) обрабатывались с использованием непараметрических методов статистики (U-критерий Манна–Уитни).

Результаты

До начала педагогического эксперимента был проведён анализ результатов экзамена по английскому языку за предшествующий семестр: в экспериментальных группах 14 из 19 человек (73,7%) имели баллы в диапазоне 70–100, тогда как в контрольных группах аналогичные показатели продемонстрировали 6 из 40 студентов (15,0%); у остальных 34 обучающихся (85,0%) результаты были ниже 70 баллов. Исходный дисбаланс групп учитывался при интерпретации результатов.

Учебная активность. В экспериментальных группах фиксировалась более выраженная субъектная позиция обучающихся: студенты задавались вопросами и искали на них ответы, расширяли рамки задания, добровольно привлекали дополнительные источники, экспериментировали с форматами представления результатов. Отмечался рост осознанного интереса к изучаемым темам и стремления исполь-

зовать английский язык как инструмент профессионального и личностного развития. В контрольных группах доминировала ориентация на выполнение обязательного минимума, на формальное выполнение заданий и получение удовлетворительной оценки.

Анализ мотивационных заявок желающих 2–3 курсов войти в экспериментальные группы и анонимных анкет мотивации позволил выделить несколько групп мотивов участия: академико-инструментальные (60%), связанные с автономией и субъектностью (32%), мотивы самореализации (48%), проявлявшиеся в социальной, технологической и творческой ориентации студентов. Поскольку респонденты могли указывать несколько оснований, суммарный процент превышает 100%.

Характер использования ИИ-технологий. Анализ различий в характере использования ИИ-технологий проводился с учётом специфики учебной деятельности в группах. В экспериментальных группах использование ИИ-технологий являлось обязательным элементом обучения и было направлено на развитие осознанных стратегий взаимодействия с ними. В контрольных группах подобная задача не ставилась, и обращение к ИИ-инструментам носило нерегламентированный характер.

Для оценки качества взаимодействия с ИИ-технологиями в экспериментальных группах был рассчитан индекс осознанного использования ИИ-технологий, включающий четыре критерия: обоснованность выбора платформы и типа образовательного продукта (текстовый модуль, видео, подкаст, интерактивные элементы) в соответствии с учебной задачей, степень интеграции ИИ-инструментов в структуру мини-курса, наличие сравнительного анализа альтернативных ИИ-продуктов и уровень рефлексивной стратегии их использования. Каждый критерий оценивался по трёхбалльной шкале (0–3 балла), суммарное значение индекса составляло от 0 до 12 баллов.

Анализ учебных продуктов и рефлексивных отчётов студентов эксперимен-

тальных групп показал, что студенты в процессе работы изучали ИИ-технологии, сопоставляли возможности различных ИИ-продуктов и аргументированно выбирали инструменты, наиболее соответствующие поставленной учебной задаче. Результаты работы с ИИ-инструментами адаптировались с учётом заданных условий: упростить материал программы курса и дополнить его пояснениями и тренировочными заданиями, сохранить целевую лексику уровня B2–C1.

Медианное значение суммарного индекса в экспериментальных группах составило 9 баллов (IQR = 2,0), что соответствует верхнему диапазону шкалы (0–12 баллов) и позволяет интерпретировать использование ИИ-технологий как преимущественно осознанное (см. Таблицу 1).

В контрольных группах освоение ИИ-технологий специально не организовывалось и в количественной рубрике не оценивалось. Их использование имело утилитарный характер и ограничивалось применением ИИ-чатов и онлайн-сервисов для генерации ответов, перевода или редактирования текстов, было эпизодическим и не становилось предметом структурированной рефлексии в рамках учебного процесса.

Перенос знаний. Для оценки способности студентов применять усвоенные знания в новых, нестандартных контекстах были разработаны специальные задания, моделирующие слабо структурированные профессиональные ситуации, выходящие за рамки типовых упражнений учебных пособий. Задания предполагали применение изученного материала в заданной ситуации, требовавшей адаптации языковых и содержательных знаний, выбора стратегии решения и аргументации. Например, студентам мог предлагаться бизнес-кейс о планируемом приобретении европейской компании российским производственным предприятием в условиях скрытых долговых обязательств, различий в управленческой культуре, неблагоприятного рыночного прогноза и разногласий в совете директоров. От обучающихся требовалось

подготовить устную или письменную рекомендацию, выявить ключевые риски, предложить стратегии их минимизации и обосновать итоговое решение. Таким образом, выполнение задания требовало переноса изученной лексики и логики анализа сделок MandA, управления рисками и переговорных стратегий в новую профессионально-коммуникативную ситуацию. Результаты оценивались по стандартизированной рубрике (0–12 баллов), включающей критерии, адаптированные под специфику курса, но объединённые общей логикой: идентификация ключевых элементов ситуации, адаптация знаний к новому контексту, стратегическая аргументация и логичность изложения. Единая трёхбалльная шкала (0–3 балла) для каждого критерия позволила сопоставить результаты студентов разных курсов в рамках общего показателя переноса знаний. Для нивелирования влияния исходного уровня академической успешности анализ проводился на основе данных студентов, имеющих входные баллы ≥ 70 . Данный порог использовался как условная граница достаточного уровня предшествующей предметной подготовленности и позволял сопоставлять студентов с более близким стартовым академическим уровнем.

Медианные значения по показателю переноса знаний в экспериментальных группах были выше, чем в контрольных группах ($Me=10$ против $Me=6,5$). Различия статистически значимы ($U=12,5$; $p<0,01$) (см. Таблицу 1). Качественный анализ показал, что студенты экспериментальных групп демонстрировали более высокую способность адаптировать знания к новым условиям и изменять стратегию аргументации. В контрольных группах ответы, в основном, носили репродуктивный характер и ограничивались воспроизведением знакомого материала без существенной трансформации и адаптации к новому контексту.

Развитие метакогнитивных навыков. Оценка развития метакогнитивных навыков осуществлялась на основе анализа

рефлексивных ответов студентов на пять вопросов:

1. How did you approach the task?
2. What did you consider first?
3. Did you change your strategy? Why?
4. What would you improve next time?
5. Did you use AI? How and why?

Ответы собирались в конце каждого из двух полуэсестров и после решения заданий по переносу знаний. Оценивание проводилось по стандартизированной рубрике (0–12 баллов), включающей четыре критерия, каждый из которых оценивался по шкале от 0 до 3 баллов: планирование деятельности, мониторинг процесса выполнения, корректировка стратегии и оценка результата. При интерпретации различий в метакогнитивных навыках также учитывалась исходная неоднородность групп. Однако, в отличие от предметных результатов, метакогнитивные способности в меньшей степени детерминированы предшествующей академической успеваемостью.

Медианное значение метакогнитивного индекса в экспериментальных группах составило 9,0 баллов (IQR=2,0), в контрольных – 5,0 баллов (IQR=3,5). Статистическая проверка с использованием непараметрического U-критерия Манна–Уитни подтвердила значимость выявленных различий ($U=214,5$; $p<0,01$) (см. Таблицу 1).

Качественный анализ позволил уточнить характер выявленных количественных различий. В экспериментальных группах в рефлексивных отчётах чаще проявлялись самостоятельное формулирование целей и критериев успешности выполнения задания, детализированное описание этапов работы, аргументированное обоснование выбора используемых ИИ-инструментов, указание на изменения стратегии при возникновении затруднений, а также развёрнутая критическая оценка полученного результата с обозначением его ограничений и возможных направлений доработки.

В контрольных группах рефлексивные отчёты, как правило, носили более описательный характер. Планирование деятельности формулировалось в общем виде, без конкретизации критериев успешности; изменения стратегии упоминались эпизодически; анализ результата чаще ограничивался констатацией его выполнения без развёрнутой самооценки.

Экзаменационные результаты. Для оценки влияния метода свободного выбора были проанализированы итоговые экзаменационные показатели для каждого года обучения. В связи с различием содержания экзаменационных заданий в разных семестрах (изучение различных тематических разделов программы) прямое сопоставление абсолютных приростов не представля-

Таблица 1/ Table 1

Сравнение основных показателей экспериментальных и контрольных групп / Comparison of key indicators in the experimental and control groups

Показатель	ЭГ (n)	КГ (n)	Me_ЭГ	Me_КГ	U	p
Экзамен	14	6	84,5	83,0	36,5	>0,05
Метакогниция	19	40	9,0	5,0	214,5	<0,01
Индекс осознанного использования ИИ-технологий	19	—	9,0	—	—	—
Перенос знаний	14	6	10,0	6,5	12,5	<0,01

Источник: данные автора.

ется корректным. В качестве альтернативы было выполнено сравнение подгрупп студентов с сопоставимым исходным уровнем подготовленности (70–100 баллов), что позволило частично нивелировать влияние стартового дисбаланса. При сопоставимом исходном уровне итоговые экзаменационные результаты оказались близкими ($Me_ЭГ=84,5$; $Me_КГ=83,0$) (см. Таблицу 1). Проверка различий с использованием U-критерия Манна–Уитни не выявила статистически значимых различий между подгруппами ($U=36,5$; $p>0,05$).

Обсуждение

В условиях автоматизации алгоритмируемых операций средствами интеллектуальных систем профессиональная пригодность выпускника в большей степени определяется способностью интерпретировать ситуацию, адаптировать знания к новым условиям и принимать обоснованные решения. Метод свободного выбора при сопоставимом уровне академических результатов ассоциируется с более выраженным переносом знаний и более развитой метакогнитивной регуляцией.

В то же время формирование экспериментальных групп носило добровольный характер, что привело к включению в них более мотивированных и академически успешных студентов. Этот фактор мог усилить наблюдаемые эффекты. Несмотря на частичный контроль исходных различий, подтверждение влияния самого метода требует дальнейших исследований с использованием процедур рандомизации или статистического контроля стартовых показателей.

Отдельного внимания заслуживает различие в готовности студентов к обучению по методу свободного выбора: число желающих участвовать возрастало от первого к третьему курсу, что может свидетельствовать о постепенном формировании способности к автономной организации учебной деятельности по мере продвижения по образовательной программе. Структура мотивов участия показывает, что обучение в экспериментальных группах вос-

принимается студентами как вариант более глубокого и осмысленного освоения материала, возможность самореализации и расширения зоны самостоятельности. Это указывает на становление субъектной позиции как значимого, хотя и не доминирующего фактора учебного выбора и обосновывает целесообразность дифференцированного применения метода свободного выбора с учётом года обучения и степени сформированности способности студентов к самостоятельной организации учебной деятельности.

Выводы и практические рекомендации

Проведённое исследование позволило получить результаты, соотносящиеся с поставленными задачами.

1. Теоретический анализ показал, что метод жёсткого обусловливания остаётся эффективным, когда задача сводится к освоению типовых алгоритмов решения и выполнению требований образовательных стандартов, однако формирование переноса знаний и способности применять их в новых, слабо структурированных ситуациях выражено в меньшей степени.

2. Сравнительный анализ показал, что метод свободного выбора ассоциируется с более высоким уровнем учебной активности, внутренней мотивации и более осознанным использованием ИИ-технологий студентами.

3. Выявлены различия, свидетельствующие о положительном воздействии метода свободного выбора на развитие метакогнитивных навыков и способности к переносу знаний при сохранении уровня академических результатов, сопоставимого с результатами, достигаемыми при применении метода жёсткого обусловливания.

4. На основании полученных результатов могут быть сформулированы следующие практические рекомендации для организации семинарских занятий по английскому языку в неязыковом вузе:

- внедрять элементы свободного выбора в структуру семинаров (вариативность формата задания, выбор стратегии вы-

- полнения, возможность групповой кооперации);
 - использовать ИИ-инструменты как средство когнитивной поддержки и развития рефлексии, а не как замену учебной деятельности;
 - включать в систему оценивания задания, направленные на диагностику переноса знаний и метакогнитивной регуляции (задачи с изменёнными условиями, рефлексивные отчёты, анализ собственных стратегий решения);
 - учитывать год обучения и степень готовности студентов к автономной работе при выборе организационного формата занятий.
- Таким образом, метод свободного выбора может рассматриваться как перспективное направление развития высшего образования в ИИ-обогащённой среде при условии его дифференцированного и методически обоснованного применения с учётом индивидуальной вариативности готовности студентов к автономной организации учебной деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. Условные рефлексы: сборник статей, докладов, лекций и речей. М.; Л.: Гос. изд-во, 1928. 388 с.
2. Skinner B. F. Science and human behavior. New York: The Macmillan Company, 1953. 461 p.
3. Skinner B. F. Teaching machines // Science. 1958. Vol. 128, № 3330. P. 969–977. DOI: 10.1126/science.128.3330.969.
4. Bloom B. S. Learning for mastery // Evaluation Comment. 1968. Vol. 1, № 2. P. 1–12.
5. Никольская К. А. Системно-информационные аспекты познавательной деятельности позвоночных: автореф. дис. ... д-ра биол. наук: 03.03.01. М., 2010. 77 с.
6. Perkins D. N., Salomon G. Teaching for transfer // Educational Leadership. 1988. Vol. 46, № 1. P. 22–32.
7. Perkins D. N., Salomon G. Transfer of learning // The International Encyclopedia of Education / ed. by T. Husén, T. N. Postlethwaite. Oxford: Pergamon, 1992. P. 425–441.
8. Kasneci E. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103. Art. 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274.
9. Chiu T. K. F., Xia Q., Zhou X., Chai C. S., Cheng M. Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2023. Vol. 4. Art. 100118. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100118.
10. Jonassen D. H. Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes // Educational Technology Research and Development. 1997. Vol. 45, № 1. P. 65–94. DOI: 10.1007/BF02299613.
11. Jonassen D. H. Toward a design theory of problem solving // Educational Technology Research and Development. 2000. Vol. 48, № 4. P. 63–85. DOI: 10.1007/BF02300500.
12. Roe J., Perkins M. Generative AI in self-directed learning: a thematic scoping review // Interactive Learning Environments. 2025. P. 1–12. DOI: 10.1080/10494820.2025.2603431.
13. Lan M., Zhou X. A qualitative systematic review on AI empowered self-regulated learning in higher education // Npj Science of Learning. 2025. № 10, 21. DOI: 10.1038/s41539-025-00319-0.
14. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist. 1979. Vol. 34, № 10. P. 906–911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906.
15. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory into Practice. 2002. Vol. 41, № 2. P. 64–70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2.
16. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985. 372 p. ISBN 978-0-306-42022-1.
17. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55, № 1. P. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
18. Patall E. A. The motivational complexity of choosing: A review of theory and research // Oxford handbook of human motivation / ed. by R. M. Ryan. Oxford: Oxford University Press, 2012. P. 248–279.

DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0015.

19. Alm A. Exploring autonomy in the AI wilderness: learner challenges and choices // *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, № 12, P. 1369. DOI: 10.3390/educsci14121369.
20. Little D.G. *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dubl Authentik, 1995. 62 p. ISBN 978-1871730029.
21. Benson P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Routledge, 2011. 296 p. ISBN 9781408205013.

REFERENCES

1. Pavlov, I. P. (1927) *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Oxford: Oxford University Press. (In Russ.)
2. Skinner, B. F. (1953) *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
3. Skinner, B. F. (1958) Teaching machines. *Science*, vol. 128, no. 3330, pp. 969–977. DOI: 10.1126/science.128.3330.969.
4. Bloom, B. S. (1968) Learning for mastery. *Evaluation Comment*, vol. 1, no. 2, pp. 1–12.
5. Nikolskaya, K. A. (2010) *Systemic-informational aspects of cognitive activity in vertebrates*. Abstract of Ph.D. thesis, Moscow State University. (In Russ.)
6. Perkins, D. N. and Salomon, G. (1988) Teaching for transfer. *Educational Leadership*, vol. 46, no. 1. pp. 22–32.
7. Perkins, D. N. and Salomon, G. (1992) Transfer of learning. *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon, pp. 425–441.
8. Kasneci, E. et al. (2023) ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, vol. 103, art. 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274.
9. Chiu, T. K. F. et al. (2023) Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 4, art. 100118. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100118.
10. Jonassen, D. H. (1997) Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, vol. 45, no. 1, pp. 65–94. DOI: 10.1007/BF02299613.
11. Jonassen, D. H. (2000) Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, vol. 48, no. 4, pp. 63–85. DOI: 10.1007/BF02300500
12. Roe, J. and Perkins, M. (2025) Generative AI in self-directed learning: a thematic scoping review. *Interactive Learning Environments*, pp. 1–12. DOI: 10.1080/10494820.2025.2603431.
13. Lan, M., and Zhou, X. (2025) A qualitative systematic review on AI empowered self-regulated learning in higher education. *Npj Science of Learning*, no. 10, 21. DOI: 10.1038/s41539-025-00319-0.
14. Flavell, J. H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, vol. 34, no. 10, pp. 906–911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906.
15. Zimmerman, B. J. (2002) Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, vol. 41, no. 2, pp. 64–70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2.
16. Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. ISBN 978-0-306-42022-1.
17. Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, pp. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
18. Patall, E. A. (2012) The motivational complexity of choosing: A review of theory and research. *Oxford handbook of human motivation*. Oxford: Oxford University Press, pp. 248–279. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0015
19. Alm, A. (2024) Exploring autonomy in the AI wilderness: learner challenges and choices. *Education Sciences*, vol. 14, no. 12, p. 1369. DOI: 10.3390/educsci14121369.
20. Little, D.G. (1995) *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dubl Authentik. ISBN 978-1871730029.
21. Benson, P. (2011) *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Routledge. ISBN 9781408205013.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Захцер Елена Михайловна – старший преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Elena M. Zakhtser – Senior lecturer of Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Научная статья

УДК 37.03

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-249-257

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В XIX-XX ВЕКАХ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

Вагабова Т. А.

Азербайджанский Государственный Педагогический Университет, Баку, Азербайджан
tamillavahabova@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-4984-3140>

Статья поступила в редакцию 16.03.2026
Одобрена после рецензирования 25.03.2026
Принята к публикации 28.04.2026

Аннотация. В статье представлен анализ педагогической деятельности классиков азербайджанской просветительской и педагогической мысли и их влияния на процессы развития педагогического знания и модернизации системы образования в Азербайджане XIX–XX вв. В статье рассматриваются социальные и культурные предпосылки модернизации системы образования, анализируются педагогические идеи и воспитательные стратегии, которые способствовали формированию национальной идентичности, развитию критического мышления, нравственных и культурных ценностей, а также интеграции различных областей знания и искусств, таких как литература, театр, журналистика, в образовательный процесс. Особое внимание уделено тому, как выдающиеся личности, представители азербайджанской интеллигенции сочетали теоретические и практические аспекты в педагогических воззрениях, создавая системную модель обучения и воспитания, ориентированную на всестороннее развитие личности учащихся. Отмечены объединяющие принципы, характеризующие образовательную и просветительскую деятельность педагогов-гуманистов, а также конкретный вклад каждого из них в развитие современного педагогического знания.

Ключевые слова: модернизация системы образования, светское образование, национальная идентичность, национальное самосознание, критическое мышление.

Для цитирования: Вагабова Т. А. Образовательно-просветительская деятельность интеллигенции в XIX-XX веках в контексте модернизации образования в Азербайджане // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.249–257. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-249-257>

Original article

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE INTELLIGENTSIA IN THE 19TH-20TH CENTURIES IN THE CONTEXT OF EDUCATION MODERNIZATION IN AZERBAIJAN

T. Vagabova

Azerbaijan State Pedagogical University, Baku, Azerbaijan

tamillavahabova@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-4984-3140>

The article was submitted on 15.03.2026

Approved after review on 25.03.2026

Accepted for publication on 28.04.2026

Abstract. This article presents an analysis of the pedagogical activities of classic Azerbaijani intellectuals and pedagogical thinkers and their influence on the development of pedagogical knowledge and the modernization of the education system in Azerbaijan in the 19th and 20th centuries. The article examines the social and cultural prerequisites for the modernization of the education system, analyzing pedagogical ideas and educational strategies that contributed to the formation of national identity, the development of critical thinking, moral and cultural values, and the integration of various fields of knowledge and the arts, such as literature, theater, and journalism, into the educational process. Particular attention is paid to how classic scholars combined theoretical and practical aspects in their pedagogical views, creating a systemic model of teaching and education focused on the comprehensive development of students. The unifying principles that characterize the educational and outreach activities of humanist educators are highlighted, as well as the specific contributions of each to the development of modern pedagogical knowledge.

Keywords: education system modernization, secular education, national identity, national self-awareness, critical thinking.

For citation: Vagabova, T. A. (2026) Educational activities of the intelligentsia in the 19th-20th centuries in the context of education modernization in Azerbaijan. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 249–257 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-249-257>

Введение

Конец XIX – начало XX века является одним из ключевых периодов в истории образования и просвещения Азербайджана. В это время происходила интенсивная модернизация образовательной системы, которая была тесно связана с социально-политическими и культурными процессами: стремительным экономическим ростом и выходом региона на мировые рынки, формированием национальной интеллигенции, развитием просветительских движений, ростом значения литературы и искусства как средств воспитания. Особая роль в развитии этих процессов отводится выдающимся личностям, чья педагогическая и просветительская деятельность оказала долговременное влияние на формирование педагогической мысли. Процессы модернизации связаны с именами таких просветителей, политиков и педагогов, как Мамед Амин Расулзаде, Джадиль

Мамедкулизаде, Джафар Джаббарлы. Их деятельность объединяет педагогические инновации, литературное творчество и просветительская направленность, что позволяет рассматривать их ключевую роль в развитии педагогических реформ и современной научно-педагогической мысли.

Мамед Амин Расулзаде (1884–1955) известен прежде всего как политический деятель и лидер национального движения, однако его вклад в образовательную сферу не менее значим. М.А. Расулзаде внёс вклад в развитие образовательных организаций, продвигая идеи демократизации образования. М.А. Расулзаде активно участвовал в организации курсов для подготовки учителей, уделяя особое внимание воспитанию гражданской ответственности и национального самосознания. Он считал, что образовательный процесс должен включать развитие критического мышления и нравственных ценностей, а также способство-

вать формированию у молодёжи активной позиции в общественной жизни.

Джалиль Мамедкулизаде (1869–1932) занимал уникальное место в образовательной и культурной жизни Азербайджана как писатель, педагог и редактор сатирического журнала «Молла Насреддин». Через литературу и публицистику он внедрял педагогические идеи, стимулируя критическое восприятие социальных и образовательных проблем. Д. Мамедкулизаде активно использовал литературные тексты как инструмент воспитания: он сочетал обучение с формированием моральных и эстетических ценностей, развитием навыков аналитического мышления и критического оценивания информации.

Джафар Джаббарлы (1899–1934) – драматург и педагог, развивал современное театральное и литературное образование, внедряя инновационные методы обучения, основанные на сочетании эстетического воспитания и критического анализа произведений. Он рассматривал образование как процесс формирования духовной и культурной зрелости личности, где педагогическая практика тесно связана с воспитательной миссией искусства. Д. Джаббарлы использовал драматургические тексты для развития эстетического вкуса, критического мышления и способности к самоанализу.

Анализ деятельности просветителей позволяет выявить ключевые тенденции модернизации образования в Азербайджане, определить влияние их идей на реформирование программ обучения, развитие новых педагогических методов, школы в целом, а также на формирование национального самосознания молодого поколения.

Исследование педагогической деятельности М.А. Расулзаде, Д. Мамедкулизаде, Д. Джаббарлы позволяет выявить системные принципы модернизации образования, которые остаются актуальными и в современных условиях, а также служит методологической основой для изучения взаимосвязи литературы, искусства и педагогики в национальном образовательном пространстве.

Методические и воспитательные подходы этих просветителей отражают синтез образовательных, нравственных и культурных целей, что позволяет рассматривать их педагогическую деятельность как образец комплексного формирования личности в контексте модернизации азербайджанской образовательной системы XIX–XX вв. Их педагогическая практика отличалась интеграцией образовательного, воспитательного и просветительского аспектов. Несмотря на различие в профессиональной направленности их деятельности, таких как политика, литература, театр, все они активно внедряли инновационные методы, направленные на всестороннее развитие личности учащегося, формирование национальной идентичности.

Методы исследования

В статье использовались комплексные методы, позволяющие всесторонне проанализировать педагогическую и просветительскую деятельность представителей азербайджанской интеллигенции XIX–XX вв. [1].

Историко-педагогический метод позволил проследить эволюцию образовательной и просветительской деятельности в контексте социально-культурных и политических процессов своего времени [2]. С помощью данного метода выявлены причины формирования педагогических идей и условия, в которых реализовывались инновационные подходы к обучению и воспитанию.

Сравнительно-аналитический метод использовался для выявления сходств и различий в педагогических и воспитательных подходах представителей азербайджанской интеллигенции [3]. Он позволил систематизировать их идеи, сопоставить методические приёмы, цели образования и воспитания, а также определить общие принципы интеграции образовательного и нравственного компонентов.

Системный подход обеспечил комплексное восприятие педагогической деятельности просветителей как единой системы, где образовательные, нравственные

и культурные цели взаимосвязаны [4]. Он позволил рассматривать педагогическую практику как интеграцию обучения, воспитания и просветительства, направленную на формирование целостной личности учащегося.

Результаты

Развитие системы образования в Азербайджане на рубеже XIX–XX веков происходило в условиях интенсивных социальных, политических и культурных изменений. Столкновение традиционной системы образования с требованиями модернизации, а также рост национального самосознания способствовали формированию нового типа учебно-воспитательной деятельности. В этом контексте значимую роль сыграли известные просветители и педагоги, объединявшие педагогическую, литературную и просветительскую деятельность.

В ряде исследований предпринят анализ социально-экономических, политических и культурных предпосылок модернизации системы образования в Азербайджане. В их числе:

- стремительный экономический рост, вызванный «нефтяным бумом» и выходом на мировые рынки;
- усиление социально-экономических и культурных контактов с Россией и другими странами;
- формирование национальной светской интеллигенции;
- усиление роли меценатов и объединение их усилий по развитию светского образования в регионе.

Как следствие, формируется ряд запросов в культурной и образовательной сферах. Прежде всего, это запрос на развитие светского образования, отвечающего потребностям социально-экономического развития, а также на развитие национальной системы подготовки специалистов, национальной интеллигенции, женского образования [5].

Следует отметить, что светское и религиозное образование в Азербайджане развиваются не как альтернативные на-

правления, а как взаимодополняющие, при большей динамике развития светской школы, отвечающей социальному запросу. Как отмечается в исследовании Д. Г. Мамедовой «Становление и развитие системы светского образования в Азербайджане в конце XIX – начале XX в.», религиозная школа в условиях национальной культуры характеризуется как важный фактор сохранения национальной самобытности и традиционности [5].

Р. Сафарли, специалист и исследователь в области отечественной истории педагогики, педагогической мысли и истории образования, рассматривал в своих публикациях основные этапы формирования системы образования в Азербайджане в XVIII–XX вв., проблемы становления светского воспитания, а также развитие педагогической мысли и проводимые реформы в этот период. В монографии «История образования в Азербайджане XIX–XX вв.» представлен всесторонний анализ эволюции образовательной системы страны в период модернизации общества. Автор исследует развитие школьного дела, особенности внедрения новых педагогических подходов и образовательных реформ, их влияние на формирование национальной идентичности учащихся, а также роль просветительской интеллигенции в этом процессе. Раскрывается взаимосвязь социальных, культурных и политических факторов с содержанием и организацией образования. Исследование подчёркивает значимость системного подхода к изучению истории образования для понимания процессов модернизации и формирования образовательной политики в Азербайджане [6].

В монографиях Д. Ахмедова представлен исследовательский материал о вкладе в просветительскую и педагогическую деятельность азербайджанских интеллигентов-эмигрантов, вернувшихся на родину. Книги включают анализ новых архивных документов, освещающих социально-культурные, образовательные и политические аспекты процесса репатриации. Особое внимание уделяется анализу роли

возвращающейся интеллигенции в возрождении образовательных и культурных институтов, формировании национальной идентичности и интеграции профессиональных и педагогических идей в развитие общества. Отмечается вклад личностей, взгляды и деятельность которых сыграли значимую роль в истории, культуре и образовании Азербайджана, сохранении национальной идентичности и модернизации образовательной системы [7; 8].

В исследовании М. Ахундова «Азербайджанская интеллигенция и образовательные реформы» рассматривается становление и эволюция азербайджанской интеллигенции в контексте трансформации образовательной системы. Автор анализирует просветительскую деятельность представителей национальной интеллектуальной элиты, раскрывает их участие в модернизации содержания обучения, институциональном обновлении школы и формировании светской модели образования. Особое внимание уделяется взаимосвязи образовательных преобразований с общественно-политическими процессами и задачами национально-культурного самоопределения. Подчеркивается роль интеллигенции как субъекта реформаторских инициатив, направленных на укрепление культурной идентичности и развитие национальной школы [9].

История и контекст педагогической деятельности представителей азербайджанской интеллигенции XIX–XX вв. позволяют проследить эволюцию образовательной и воспитательной деятельности, выявить влияние социально-культурных и политических процессов на формирование национальной системы образования и понять, каким образом идеи М. А. Расулзаде, Д. Мамедкулизаде и Д. Джаббарлы способствовали развитию критического мышления, нравственного воспитания и культурной идентичности учащихся.

Обратимся к более подробному рассмотрению деятельности каждого из упомянутых общественных деятелей, гуманистов, внесших вклад в развитие в модернизацию системы образования и развитие

современной педагогической науки в Азербайджане.

Общественный деятель М.А. Расулзаде, оказавший значительное влияние на развитие национального движения, внёс вклад и в развитие модернизации системы образования в Азербайджане. В сборнике «Воспоминания и статьи о национальном образовании» автор обращается к истории развития системы национального образования через призму личного опыта. Особое значение уделяется анализу образовательных реформ, формированию национальной идентичности учащихся, роли интеллигенции в модернизации образовательного процесса. Автор раскрывает ценностные и идеологические ориентиры национального воспитания, освещает влияние социально-политических условий на содержание и организацию обучения. Работа подчёркивает значимость интеграции культурно-исторических традиций в образовательную практику и воспитание сознательного гражданина [10]. М.А. Расулзаде, анализируя процесс модернизации в своей статье «Путь, который мы выбрали» («Ачик соз», 9 октября 1916 г.), называл её «великим инструментом, ведущим все народы по пути праведности и спасения» [11, с. 530].

Большую роль в формировании национального самосознания М.А. Расулзаде отводил развитию науки и формированию сообщества специалистов. Так, в газете «Басират» (3 мая 1914 г.) он писал: «Учёные у нас есть, хотя и немногочисленные. Но у нас совсем нет специалистов! Давайте придадим значение науке, особенно специализации в науке, и давайте доверим нашу работу специалистам!» [12, с. 342]. В статье «Нужны учителя» («Теракки», 23 ноября 1908 г.) автор обращался к проблеме дефицита педагогических кадров в стране. М.А. Расулзаде писал: «Да, нет ни одного учителя, способного преподавать родной язык, имеющего законное право преподавать и подготовленного с педагогической точки зрения. Если в нынешних школах и их штате не хватает учителей, что прои-

зойдёт, когда будет реализован проект всеобщего образования?!...» [13, с. 258].

Его организационно-педагогическая деятельность была направлена на создание образовательных обществ и курсов для учителей, где практиковалось обучение педагогов современным методам преподавания с акцентом на нравственное воспитание. С этой целью активно использовались публичные лекции и анализ просветительских статей как инструментов формирования критического мышления и расширения культурного кругозора как способа интеграции демократических ценностей в образовательный процесс.

В трудах М.А. Расулзаде рассматривались вопросы женского образования и просвещения, а также повышения роли азербайджанских женщин в национальной и общественной жизни. Анализировались проблемы, связанные с положением семьи, женщин и детей в обществе, их права и свободы в области получения образования. Он призывал прогрессивных учителей обсуждать вопросы образования, семьи, брака, которые имеют основополагающее значение для безопасности и будущего нации. С призывом рассмотреть вопросы об освобождении женщин от «неустойчивой жизни», к которой они были обречены веками, и принять резолюцию о воспитании «мусульманок, достойных материнства в будущем», М.А. Расулзаде обращался к II Съезду Учителей [14].

В педагогическую деятельность М.А. Расулзаде интегрировал элементы просвещения через журналистику и публичные лекции, используя их как инструмент воспитания и развития интеллекта. Его подход сочетал образовательные и воспитательные функции, что позволило формировать у учащихся целостное восприятие общества и культуры. Педагогический подход М.А. Расулзаде отличался сочетанием теоретического обучения и практической реализации педагогических инициатив.

Джалиль Мамедкулизаде, один из основателей современной литературной школы, использовал литературу и жур-

налистику как средство педагогического воздействия. Его методические и воспитательные принципы основывались на идее применения литературных произведений с целью формирования нравственных и эстетических ценностей, что позволяло сочетать обучение с воспитанием личности, развивать критическое осмысление социальных и культурных явлений через обсуждение сатирических и публицистических материалов. Внедрение новых методов преподавания литературы, в том числе творческих заданий, дискуссий и анализа текстов, способствовало развитию аналитических навыков и самостоятельного мышления учащихся [15]. Он рассматривал образование не только как передачу знаний, но и как воспитание сознательной нравственной личности, способной участвовать в преобразовании общества.

В монографии «Молла Насреддин и педагогические идеи» автор исследует вклад сатирического журнала «Молла Насреддин» в развитие педагогической мысли и образования в Азербайджане. Д. Мамедкулизаде анализирует педагогические идеи, отражённые в материалах журнала, раскрывает их значение для понимания социальных проблем, формирования гуманистических, культурных и гражданских ценностей. Особое внимание уделяется социально-просветительской функции издания, его роли в модернизации образования и формировании национальной идентичности. Работа подчёркивает интеграцию литературных и педагогических методов как средство повышения эффективности обучения и воспитания [16].

Особое внимание Д. Мамедкулизаде уделял реформированию школьной программы, внедряя в неё элементы социального анализа и нравственного воспитания. Он выступал за создание образовательного пространства, в котором литература и педагогика взаимодействовали для формирования сознательной, образованной личности.

В сборнике «Избранные произведения» представлены тексты, отражающие лите-

ратурное и педагогическое наследие автора, которые подчёркивают значимость творчества автора для формирования ценностной базы общества и укрепления образовательной системы Azerbaijan [17].

Джафар Джаббарлы сочетал педагогическую деятельность с театральной и литературной практикой. Его методические подходы включали использование драматических текстов в образовательном процессе с целью формирования эстетического вкуса, эмоциональной отзывчивости и критического мышления. Педагогические взгляды Д. Джаббарлы основывались на интеграции искусства в воспитательную практику, где театральные постановки выступали инструментом воспитания гражданской позиции и национального самосознания, системного развития творческих способностей учащихся в процессе участия в постановках, анализа персонажей и обсуждения моральных проблем. Методика Д. Джаббарлы демонстрирует гармоничное сочетание образовательной и воспитательной функций искусства, что делает его подход уникальным для педагогической практики того периода.

В монографии Д. Джаббарлы «Театр и образование: педагогический аспект» исследуется взаимодействие театрального искусства и образовательного процесса в Azerbaijan. Автор анализирует педагогический потенциал театральных постановок, раскрывает их влияние на нравственное, эстетическое и культурное воспитание учащихся, а также на формирование критического мышления и коммуникативных навыков. Особое внимание уделяется использованию драматургического материала в учебной практике, интеграции театральных методов в образовательные программы и роли театра в укреплении национального самосознания. Работа подчёркивает значимость театра как средства формирования всесторонне развитой личности и эффективного инструмента образовательной среды [18].

Методика Д. Джаббарлы представляла собой интеграцию искусства в образова-

тельный процесс, демонстрируя современное понимание педагогики как совокупности образовательных и воспитательных практик, объединённых целью формирования гармонично развитой личности.

Педагогические и воспитательные идеи, мысли и подходы просветителей, М. А. Расулзаде, Д. Мамедкулизаде и Д. Джаббарлы объединяет ряд ключевых особенностей, которые позволяют рассматривать их деятельность как целостную систему формирования личности.

- Во-первых, они характеризуются интеграцией обучения и воспитания, когда педагогическая практика неразрывно связана с развитием моральных, культурных и гражданских качеств учащихся. Такая стратегия обеспечивает всестороннее воспитание личности, гармонично сочетающее интеллектуальное развитие с формированием этических и эстетических ориентиров.

- Во-вторых, они активно использовали литературу, журналистику и искусство как средство обучения и воспитания, внедряя новые образовательные методы. Их литературные произведения, драматические тексты и сатирические публикации становились средствами развития гуманистического мышления, эстетического восприятия и творческих способностей, создавая условия для всестороннего интеллектуального и эмоционального развития учащихся.

- В-третьих, педагогические и воспитательные подходы просветителей отличаются явной ориентацией на модернизацию образования: внедрение новых методов преподавания, реформирование школьной программы, подготовка педагогов к современным требованиям и адаптация образовательного процесса к меняющимся социальным и культурным условиям.

Педагогическая деятельность М. А. Расулзаде, Д. Мамедкулизаде и Д. Джаббарлы демонстрирует системность и последовательность, где образовательные и воспитательные цели взаимосвязаны, что делает их взгляды актуальными и для современных педагогических практик, а их наследие продолжает служить приме-

ром интеграции педагогики, искусства и просветительства в национальном образовательном пространстве.

Заключение

Анализ деятельности Мамеда Амина Расулзаде, Джаилия Мамедкулизаде и Джафара Джаббарлы демонстрирует, что педагогическая и просветительская работа этих просветителей была системной и многоплановой, направленной на формирование современного образовательного пространства в Азербайджане XIX–XX вв. Их педагогические и воспитательные подходы сочетали развитие критического мышления у педагогов и учащихся, формирование национальной идентичности, нравственных и культурных и гуманистических ценностей, а также популяризацию просвещения как фундаментального инструмента воспитания образованной и активной личности.

Особенностью их деятельности являлось умение объединять образовательные и воспитательные функции в едином педагогическом процессе, где литература, искусство и журналистика выступали средствами формирования целостной личности. Интеграция художественных и педагогических методов позволяла стимулировать творческие способности, аналитическое мышление и эмоциональную отзывчивость, что делало обучение не только информативным, но и нравственно значимым.

Методологическая ценность исследования заключается в выявлении принципов и подходов, которые могут быть адапти-

рованы в современной образовательной деятельности. Наследие М. А. Расулзаде, Д. Мамедкулизаде и Д. Джаббарлы демонстрирует возможность сочетания национальной культурной идентичности с современными педагогическими инновациями, что подтверждает актуальность их идей для формирования личности XXI века, способной критически воспринимать социальные и культурные процессы.

Педагогическая и просветительская деятельность выдающихся представителей интеллигенции продолжает служить примером эффективной интеграции педагогической практики и просветительской миссии, формируя модель гармоничного развития личности, где обучение и воспитание являются неразрывными компонентами образовательного процесса. Их опыт остаётся значимым ориентиром для педагогов и исследователей, стремящихся сочетать интеллектуальное, нравственное и культурное воспитание в национальной образовательной системе.

Объединяющим элементом педагогической деятельности М. А. Расулзаде, Д. Мамедкулизаде и Д. Джаббарлы является интеграция образовательного и воспитательного процессов, сочетание педагогики с литературой, искусством и просветительской деятельностью. Их подходы отражают ключевые тенденции модернизации образования в Азербайджане и показывают, как педагогическая практика может способствовать формированию национальной идентичности, развитию критического мышления и гражданской ответственности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Vahabova T. Ə. Azərbaycan pedaqoji nəzəriyyəsinin inkişafı (XIX əsrin ikinci yarısı – XX əsrin əvvəlləri): дис. ... д-ра пед. наук. Bakı: ADPU, 2020. 296 с.
2. Антология педагогической мысли Азербайджанской ССР / сост. А. Агаев, А. Гашимов. М.: Педагогика, 1983. 589 с.
3. Алиев Ф. Педагогическая мысль Азербайджана XIX–XX вв. Баку: Элм, 2012. 152 с.
4. Алиева С. Развитие теории и практики нравственного воспитания в дореволюционном Азербайджане (1828–1920 гг.): дис. ... д-ра пед. наук. Ташкент, 1989. 320 с.
5. Мамедова Д. Г. Становление и развитие системы светского образования в Азербайджане в конце XIX – начале XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 17 с.
6. Сафарли Р. История образования в Азербайджане XIX–XX вв. Баку: Элм, 2010. 189 с.

7. Əhməd D. Mühacirlərin dönüşü: yeni fotolar və sənədlər. Bakı: TEAS Press, 2018. T. I. 143 c.
8. Əhməd D. Fərqlilər: yeni fotolar, yeni sənədlər. Bakı: TEAS Press, 2018. 215 c.
9. Ахундов М. Азербайджанская интеллигенция и образовательные реформы. Баку: Элм, 2005. 98 с.
10. Расулзаде М. А. Воспоминания и статьи о национальном образовании. Баку: Элм, 1994. 112 с.
11. Rəsulzadə M. Ə. Əsərləri. Bakı: Elm, 2012. C. III. 596 c.
12. Расулзаде М. А. Проблемы национального образования и просвещения. Баку: Литературный фонд, 2000. 90 с.
13. Rəsulzadə M. Ə. Əsərləri. Bakı: Azərnəşr, 1992. C. I. 470 c.
14. Rəsulzadə M. Ə. Əsərləri. Bakı: Şirvanneşr, 2001. C. II. 528 c.
15. Балаев А. М. Мамед Эмин Расулзаде. На чужих берегах 1922–1943: к 130-летию со дня рождения. М.: Мaska, 2013. 266 с.
16. Мамедкулизаде Дж. Молла Насреддин и педагогические идеи. Баку: Азернешр, 1985. 276 с.
17. Мамедкулизаде Дж. Избранные произведения. Баку: Азербайджанское государственное издательство, 1966. Т. 2. 452 с.
18. Джаббарлы Д. Театр и образование: педагогический аспект. Баку: Гянджа, 1998. 76 с.

REFERENCES

1. Vahabova, T. A. (2020) *Development of Azerbaijani pedagogical theory (second half of the 19th century – early 20th century)*. Dr. thesis, Baku: Azerbaijan State Pedagogical University. (In Azerb.)
2. Agaev, A., and Gashimov, A. (1983) *Anthology of pedagogical thought of the Azerbaijan SSR*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
3. Aliyev, F. (2012) *Pedagogical thought of Azerbaijan in the 19th–20th centuries*. Baku: Elm. (In Russ.)
4. Aliyeva, S. (1989) *Development of the theory and practice of moral education in pre-revolutionary Azerbaijan (1828–1920)*. Dr. thesis, Tashkent. (In Russ.)
5. Mamedova, D. G. (2008) *Formation and development of the system of secular education in Azerbaijan in the late 19th – early 20th century*. Abstract of Dr. thesis, Moscow. (In Russ.)
6. Safarli, R. (2010) *History of education in Azerbaijan in the 19th–20th centuries*. Baku: Elm. (In Russ.)
7. Ahmad, D. (2018) *Return of emigrants: New photographs and documents*. Vol. 1, Baku: TEAS Press. (In Azerb.)
8. Ahmad, D. (2018) *The different ones: New photographs, new documents*. Baku: TEAS Press. (In Azerb.)
9. Akhundov, M. (2005) *Azerbaijani intelligentsia and educational reforms*. Baku: Elm. (In Russ.)
10. Rasulzade, M. A. (1994) *Memoirs and articles on national education*. Baku: Elm. (In Russ.)
11. Rasulzade, M. A. (2012) *Works*. Vol. 3. Baku: Elm. (In Azerb.)
12. Rasulzade, M. A. (2000) *Problems of national education and enlightenment*. Baku: Literary Fund. (In Russ.)
13. Rasulzade, M. A. (1992) *Works*. Vol. 1. Baku: Azernashr. (In Azerb.)
14. Rasulzade, M. A. (2001) *Works*. Vol. 2. Baku: Shirvannashr. (In Azerb.)
15. Balayev, A. M. (2013) *Mammad Emin Rasulzade. On foreign shores (1922–1943): On the occasion of the 130th anniversary of his birth*. Moscow: Maska. (In Russ.)
16. Mammadkulizadeh, J. (1985) *Molla Nasreddin and pedagogical ideas*. Baku: Azernashr. (In Russ.)
17. Mammadkulizadeh, J. (1966) *Selected works*. Vol. 2. Baku: Azerbaijan State Publishing House. (In Russ.)
18. Jabbarly, J. (1998). *Theatre and education: Pedagogical aspect*. Baku: Ganja. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Вагабова Тамилла Ахмед кызы – доктор педагогических наук, Заслуженный учитель Азербайджанской Республики, кафедра «Педагогика начального образования», Азербайджанский Государственный Педагогический Университет, Баку, Азербайджан

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Tamilla A. Vagabova – Doctor of pedagogical sciences, Honored teacher of the Republic of Azerbaijan, Department of Pedagogy of Primary Education, Azerbaijan State Pedagogical University, Baku, Azerbaijan

НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ

Научная статья

УДК 37.022

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-258-272

ИНФРАСТРУКТУРНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В МАСШТАБИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ В РЕГИОНАЛЬНОЙ, МУНИЦИПАЛЬНОЙ И ШКОЛЬНОЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ

Фатчихин П. К.^{1✉}, Шатохина И. Ф.², Осечкина Л. И.³, Перминова Л. М.⁴

¹⁻⁴ Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация

^{1✉} pk.fatchikhin@eduprosvet.ru, <https://orcid.org/0009-0004-8903-5062>

² if.shatokhina@eduprosvet.ru

³ li.osechkina@eduprosvet.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6936-613X>

⁴ lum1030@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 29.05.2026
Одобрена после рецензирования 05.06.2026
Принята к публикации 08.06.2026

Аннотация. В статье рассматриваются результаты диагностики эффективности процессов организации и масштабирования воспитательных проектов (инициатив) с участием 585 респондентов из 39 субъектов Российской Федерации. По итогам проведённого авторами анализа полученных данных описаны возможности региональной, муниципальной и школьной научно-методической инфраструктуры в масштабировании национальных воспитательных инициатив, описаны меры, связанные с коррекцией отрицательной динамики, системные отраслевые и социальные эффекты, а также установлены связи между инфраструктурными возможностями и масштабируемостью воспитательных инициатив.

Ключевые слова: многоуровневая модель управления системой воспитания, воспитательные проекты, воспитательные инициативы, эффективные воспитательные практики.

Благодарность. Авторы выражают благодарность респондентам за участие в анкетировании и конструктивный подход.

Финансирование: Работа выполнена в рамках гранта Государственного университета просвещения для выполнения научно-исследовательского проекта «Многоуровневая модель управления развитием системы воспитания».

Для цитирования: Фатчихин П.К., Шатохина И.Ф., Осечкина Л.И., Перминова Л.М. Инфраструктурные возможности в масштабировании национальных воспитательных инициатив в региональной, муниципальной и школьной научно-методической структуре // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.258–272. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-258-272>

Original article

INFRASTRUCTURE OPPORTUNITIES FOR SCALING UP NATIONAL EDUCATIONAL INITIATIVES IN THE REGIONAL, MUNICIPAL AND SCHOOL SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL STRUCTURE

P. Fatchikhin ^{1✉}, I. Shatokhina ², L. Osechkina ³, L. Perminova ⁴

¹⁻⁴ Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

^{1✉} pk.fatchikhin@eduprosvet.ru <https://orcid.org/0009-0004-8903-5062>

² if.shatokhina@eduprosvet.ru

³ li.osechkina@eduprosvet.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6936-613X>

⁴ lum1030@yandex.ru

The article was submitted on 29.05.2026

Approved after review on 05.06.2026

Accepted for publication on 08.06.2026

Abstract. This article examines the results of a diagnostic study examining the effectiveness of organizing and scaling educational projects (initiatives) involving 585 respondents from 39 constituent entities of the Russian Federation. Based on the authors' analysis of the data, they describe the potential of regional, municipal, and school scientific and methodological infrastructure for scaling up national educational initiatives, outline measures to correct negative trends, and describe systemic industry and social impacts. They also establish links between infrastructure capabilities and the scalability of educational initiatives.

Keywords: multi-level model of education system management, educational projects, educational initiatives, effective educational practices.

Acknowledgments: The authors express their gratitude to the respondents for their participation in the survey and their constructive approach.

Financing: The work was carried out within the framework of a grant from the Federal State University of Education for the implementation of the research project "Multi-level model for managing the development of the education system."

For citation: Fatchikhin, P. K., Shatokhina, I. F., Osechkina, L. I., Perminova, L. M. (2026) Infrastructure opportunities for scaling up national educational initiatives in the regional, municipal and school scientific and methodological structure. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 258–272 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-258-272>

Введение

В исследованиях по управлению воспитательными системами [1-6] особое внимание в первую очередь уделяется проектированию воспитательного процесса и профессиональному развитию педагогических работников. В то же время исследования в области системного подхода и теории педагогических систем [7-11] показывают, что воспитательная работа может быть представлена как многоуровневая педагогическая система с управляющими и регла-

ментирующими механизмами, что требует особого внимания к инфраструктурным элементам (межведомственное взаимодействие, нормативно-правовая база, методическая и цифровая поддержка). В ряде работ отмечается, что воспитание функционирует как социально-педагогическое явление, в котором ключевую роль играют не только содержание программ, но и условия их реализации, включая организационные и ресурсные факторы [10-11].

В современных условиях реализация национальных воспитательных инициатив всё больше зависит от уровня готовности региональной, муниципальной и школьной научно-методической инфраструктуры к их тиражированию и системному внедрению. В рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» в 2021-2024 годах [14] сформирована и выстроена единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, что создаёт предпосылки для координации инфраструктурных ресурсов при реализации различных процессов на разных уровнях управления. В то же время в научной литературе по теории воспитания, управлению образовательными системами и системному подходу [1-13] недостаточно представлена системная связь между инфраструктурной готовностью и реальными возможностями масштабирования национальных воспитательных инициатив.

Исследование возможностей региональной, муниципальной и школьной научно-методической инфраструктуры в масштабировании национальных воспитательных инициатив, результаты которого описаны в статье, направлено на содействие устранению данного дефицита. Исследование опирается на результаты всероссийской диагностики эффективности процессов организации и масштабирования воспитательных проектов (инициатив) и разработанную научным коллективом Государственного университета просвещения в рамках научно-исследовательского проекта «Многоуровневая модель управления развитием системы воспитания» теоретическую многоуровневую модель управления развитием системы воспитания.

В соответствии с теоретической многоуровневой моделью в качестве ключевых процессов, направленных на эффективную реализацию на различных уровнях воспитательных проектов и инициатив, выделены планирование, организация, координация, контроль и масштабирование

результатов воспитательных проектов и инициатив, а оценка эффективности реализации комплекса мероприятий по управлению развитием воспитательных систем включает как результативный контур, связанный с динамикой личностных характеристик, ценностных ориентаций, профессиональных компетенций и социального благополучия, так и процессный контур, отражающий развитие инфраструктуры, нормативно-методическое обеспечение и кадровый потенциал. Диагностический комплекс разработан с учётом данных аспектов модели, а диагностика, проведённая на его основе, в том числе позволяет отразить эмпирические данные – как эти управленческие процессы реализуются в практике на региональном, муниципальном и институциональном уровнях, учитывая их взаимосвязь.

Таким образом, цель исследования – выявить и проанализировать возможности региональной, муниципальной и институциональной (школьной) научно-методической инфраструктуры в масштабировании национальных воспитательных инициатив.

Объектом исследования является система организации воспитательной работы, включающая воспитательную деятельность в общеобразовательных организациях и управление ею региональными и муниципальными органами управления образованием, а также инфраструктуру, обеспечивающую её функционирование на региональном, муниципальном и институциональном уровнях. Предметом выступают возможности данной воспитательной инфраструктуры при масштабировании национальных воспитательных инициатив.

В статье рассматриваются результаты всероссийской диагностики, описываются меры, связанные с коррекцией отрицательной динамики, системные отраслевой и социальный эффекты, а также устанавливаются связи между инфраструктурными возможностями и масштабируемостью воспитательных инициатив.

Методы и материалы исследования

Проведённое исследование выполняет задачу анализа возможностей региональной, муниципальной и институциональной (школьной) научно-методической инфраструктуры в контексте масштабирования национальных воспитательных инициатив. Работа выстраивается в русле исследований, направленных на усиление координации воспитательной деятельности и создание условий для системного распространения лучших практик, однако акцент сделан не на описании одной отдельной технологии или уровня управления, а на определении условий эффективности воспитательной инфраструктуры как действующей многоуровневой системы субъектов и связей.

Особенностью нашего подхода является в том числе ориентация на процессные характеристики инфраструктуры: частоту и форматы мониторинга, типы используемых диагностических процедур, наличие регламентов и форм взаимодействия. Вектор на указанные вопросы позволяет проследить и набор существующих инструментов, и организационные условия, которые определяют переносимость инициатив и устойчивость при масштабировании.

Исследование проведено в форме одномоментного (поперечного) анкетирования с целью диагностики возможностей региональной, муниципальной и институциональной научно-методической инфраструктуры в организации и масштабировании национальных воспитательных инициатив. В статье анализируются ключевые параметры эффективности процессов организации и масштабирования воспитательных проектов (инициатив).

Для сбора эмпирических данных разработан и использован диагностический комплекс в виде анкетного опроса с выделением четырёх тематических блоков (разделов). Анкета содержит закрытые вопросы с одним или несколькими вариантами ответов, а также вопросы открытого типа, на которые респондентам предлагается указать свой вариант ответа – оставить

предметный комментарий или описать практическое решение.

По результатам анкетирования произведены описательный и тематический анализ ответов и интерпретация. Для количественного описания результатов опроса использованы относительные доли ответов по ключевым тематическим группам – в тексте настоящей статьи представлены агрегированные доли, иллюстрирующие основные тенденции. Открытые ответы для обобщения повторяющихся практик и мер распределялись по выделенным группам, которые в свою очередь кодировались тематически.

Проводилось всероссийское анкетирование в электронной форме на многофункциональной платформе «Опросникум» в период с 20 по 30 апреля 2026 года. Администрирование осуществлялось путём рассылки писем через официальные каналы взаимодействия Государственного университета просвещения и исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования. К участию в опросе приглашались представители управленческих команд региональных и муниципальных органов управления образованием, а также общеобразовательных организаций.

В исследовании приняло участие 585 респондентов из 39 субъектов Российской Федерации. Состав целевой аудитории исследования по уровню представительства распределился следующим образом: региональный уровень – 48 респондентов (8,2%), муниципальный уровень – 368 респондентов (62,9%), институциональный уровень – 169 респондентов (28,9%). По географическому признаку отмечена неоднородность представительства: наибольшая доля респондентов пришлась на Новосибирскую область (162 человека, 27,7% выборки); в ряде регионов представительство ограничивалось единичными участниками.

В исследовании использована анкетная выборка с неоднородным региональным составом (разная численность респон-

дентов из разных субъектов Российской Федерации) и неравномерным представлением уровней системы (институциональный и региональный уровни представлены в меньшем объёме, чем муниципальный). Такая неравномерность, а также смешанный характер респондентов могут влиять на агрегированные показатели в сторону практик и оценок, характерных для наиболее представленного региона, а также усиливать влияние уровня профессиональной принадлежности респондента на некоторые ответы (например, при указании нормативных документов). Поэтому требуется осторожность при распространении результатов исследования на всю генеральную совокупность.

При этом представленные в статье выводы являются результатом опросного среза, позволяющего выявить ключевые тенденции, оценить системную картину текущего состояния процессов организации и масштабирования воспитательных инициатив на трёх уровнях управления и возможностей научно-методической инфраструктуры, а также очертить практические направления дальнейшей проработки вопросов масштабирования национальных воспитательных инициатив (развитие стандартов взаимодействия между инфраструктурными субъектами, внедрение механизмов учёта местных ресурсных ограничений, создание нормативных и методических условий, кадровое сопровождение при тиражировании и др.).

Опрос проводился анонимно, участие в нем носило добровольный характер, запрашивались только основные общие сведения, необходимые для комплексного анализа результатов (наименование субъекта Российской Федерации, электронная почта и уровень представленности), без персональных данных.

Результаты исследования

Диагностический комплекс оценки эффективности процессов организации и масштабирования воспитательных проектов (инициатив), в соответствии с кото-

рым проводился сбор первичных данных, включал следующие разделы:

- Раздел 1 «Стратегия развития воспитательных систем»;
- Раздел 2 «Анализ процессов и результатов управления развитием системы воспитания»;
- Раздел 3 «Инфраструктура развития воспитательных систем»;
- Раздел 4 «Результаты реализации воспитательных проектов (инициатив) и их масштабирование».

Содержание Раздела 1 «Стратегия развития воспитательных систем» посвящено анализу и диагностике стратегических ориентиров в развитии воспитательных систем на региональном и муниципальном уровнях.

По итогам анализа результатов опроса в части вопросов данного раздела выявлено, что к региональным (муниципальным, институциональным) стратегическим документам, которые определяют приоритетные ценностно-целевые установки и индикаторы эффективности воспитательной деятельности, респонденты в равной степени относят региональные/муниципальные Стратегию развития образования, Программу развития образования (или их разделы), Стратегию развития воспитательных систем, Концепцию развития воспитательных систем, а также Программу развития образовательной организации. К документам, которые определяют ключевые этапы и ресурсы реализации воспитательных проектов и инициатив, в значительной и равной степени отнесены региональные (муниципальные) «дорожные карты», региональные (муниципальные) планы, региональные (муниципальные) комплексы мероприятий.

По вопросу о преимущественном формате обсуждения стратегических вопросов в области развития системы воспитания на региональном (муниципальном) уровне наблюдается явное преобладание работы межведомственных групп по отношению к проведению совещаний отдельными организациями. Распределение ответов респондентов следующее (рис. 1):

4. Стратегические вопросы в области развития системы воспитания на региональном (муниципальном) уровне обсуждаются:

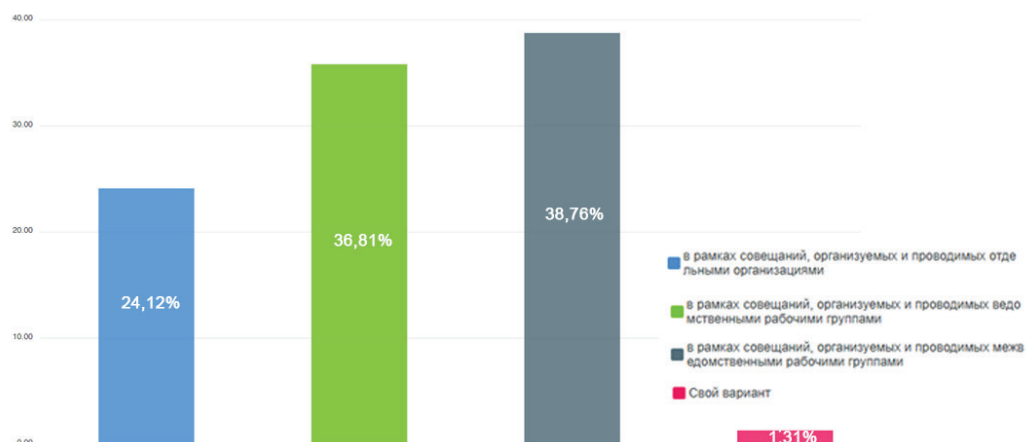


Рис.1/ Fig.1

Ответы респондентов о форматах обсуждения / Respondents' responses about discussion formats

Источник: данные авторов

– в рамках совещаний, организуемых и проводимых межведомственными рабочими группами – 38,76%;

– в рамках совещаний, организуемых и проводимых ведомственными рабочими группами – 35,81%;

– в рамках совещаний, организуемых и проводимых отдельными организациями – 24,12%;

– свой вариант ответа – 1,31% (координационные советы, круглые столы, семинары, проводимые на всех уровнях; стратегические сессии и профессиональные конференции, проводимые на базе образовательных организаций).

Широкий перечень нормативно-стратегических документов и доминирование межведомственных форматов взаимодействия как рабочего инструмента выработки и согласования приоритетов воспитательной деятельности свидетельствуют о развитости институциональных механизмов координации, необходимых для масштабирования воспитательных инициатив.

Содержание Раздела 2 «Анализ процессов и результатов управления развитием системы воспитания» нацелено на

анализ и диагностику процессов и результатов управления развитием системы воспитания по следующим критериям: периодичность проведения, объект анализа, регламентация процедуры, формат её реализации, а также наименования организаций, которые данную процедуру осуществляют.

Результаты опроса показали, что периодичность проведения анализа (диагностики, оценки) системы воспитательных мероприятий (проектов, инициатив) в регионе (муниципалитете, образовательной организации) и диагностики ценностных ориентаций обучающихся на региональном (муниципальном, институциональном) уровне преимущественно составляет один раз в год (соответственно в 46,69% и 51,44% случаев). Анализ показателей факторов социального риска (неблагополучия) в подростковой среде на региональном, муниципальном, институциональном уровнях, напротив, чаще проводится ежеквартально (47,37%), что, вероятно, обусловлено их высокой динамичностью и потребностью в быстром реагировании на

проблемные проявления в подростковой среде.

Наиболее распространёнными объектами анализа (диагностики, оценки) системы воспитательных мероприятий (проектов, инициатив) в регионе (муниципалитете, образовательной организации) по результатам опроса (рис. 2) выявлены такие категории как «динамика ценностных ориентиров обучающихся» (24,60%), «динамика удовлетворённости участников образовательных отношений» (22,81%), «количество мероприятий и охват аудитории» (22,31%).

При этом по вопросу об объектах анализа показателей факторов социального риска (неблагополучия) в подростковой среде на региональном, муниципальном, институциональном уровнях значимость всех предложенных категорий (доля обучающихся, находящихся на учёте в подразделении по делам несовершеннолетних, доля правонарушений в подростковой среде, уровень подростковой преступности, уровень конфликтности подростковой среды (буллинг, деструктивное поведение

и т.д.), доля суицидов и случаев суицидального поведения) была оценена респондентами примерно одинаково (рис. 3).

Также в ходе анализа результатов опроса выявлено, что диагностика ценностных ориентаций обучающихся, показателей факторов социального риска (неблагополучия) в подростковой среде и воспитательной инфраструктуры на региональном (муниципальном, институциональном) уровне осуществляется сходным кругом организаций (региональные и муниципальные органы управления образованием, а также подведомственные им организации), но конкретный состав участников зависит от предмета диагностики, так как разные направления мониторинга требуют разной степени методического сопровождения и межведомственного участия. Так, при оценке ценностных ориентаций обучающихся и при изучении воспитательной инфраструктуры наряду с органами управления образованием задействуются институты развития образования, центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, центры

7. Что является объектом анализа (диагностики, оценки) системы воспитательных мероприятий (проектов, инициатив) в регионе (муниципалитете, образовательной организации):

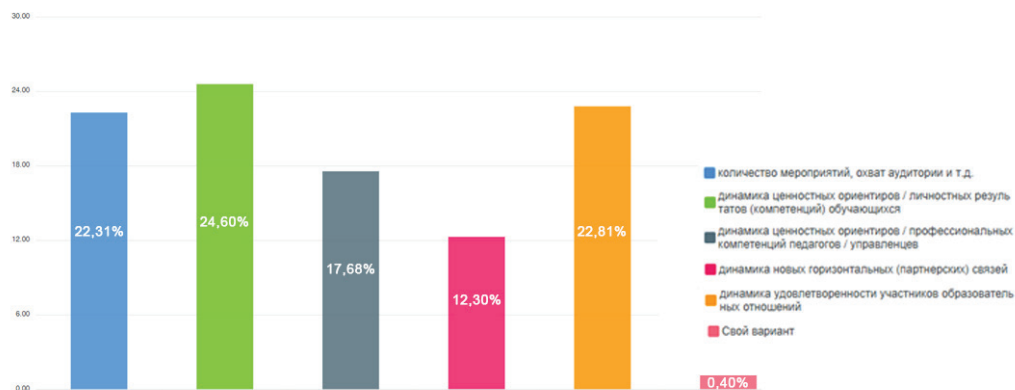


Рис.2/ Fig.2

Отчеты респондентов об объектах анализа / Respondents' responses about the objects of analysis

Источник: данные авторов.

16. Что является объектом анализа показателей факторов социального риска (неблагополучия) в подростковой среде на региональном, муниципальном, институциональном уровнях:

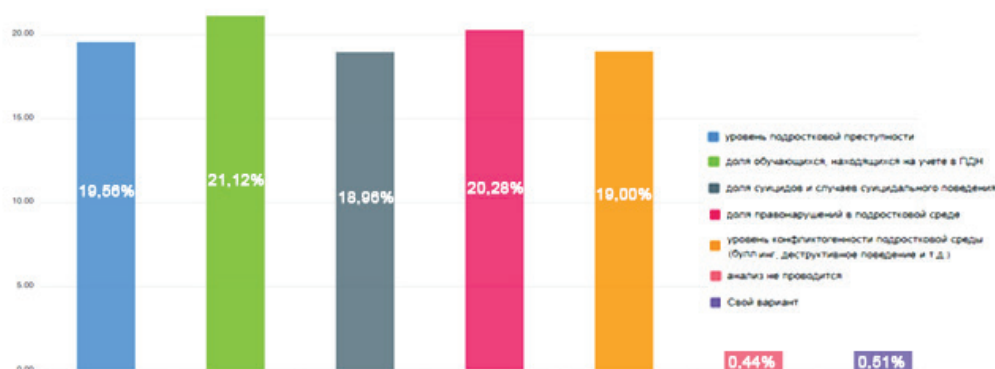


Рис.3/ Fig.3

Ответы респондентов об объектах анализа показателей / Respondents' responses about the objects of analysis of indicators

Источник: данные авторов.

оценки качества образования, центры дополнительного образования, общеобразовательные организации и др.; при анализе показателей факторов социального риска (неблагополучия) в подростковой среде – комиссии по делам несовершеннолетних, специализированные подведомственные центры, школьные психологи, социальные педагоги и службы примирения.

Анализ основных процессов управления развитием системы воспитания позволяет сделать вывод о развитости и работоспособности необходимых для принятия решений о масштабировании воспитательных инициатив оперативных мониторинговых инструментов, а также о гибкости данной системы за счёт дифференциации периодичности сбора обратной связи в зависимости от динамики наблюдаемого объекта. Регулярный мониторинг ценностных ориентиров обучающихся, а также более чувствительная диагностика факторов социального риска, направленная на превентивную работу, способствуют своевременной корректировке воспитательных инициатив.

Способность межведомственной и межуровневой научно-методической инфраструктуры обеспечить мониторинг, корректировку масштабируемых инициатив на основе его результатов и методическое сопровождение, а также вектор на качественные показатели подтверждают реалистичность масштабирования эффективных воспитательных инициатив и практик.

В Разделе 3 «Инфраструктура развития воспитательных систем» анализируются основные компоненты и особенности функционирования воспитательной инфраструктуры на региональном и муниципальном уровнях.

В рамках данного раздела диагностического комплекса опрос показал, что в подавляющем большинстве случаев взаимодействие организаций, входящих в региональную (муниципальную) воспитательную инфраструктуру, регламентировано договорами или соглашениями о партнёрстве (93,26%). При этом региональная (муниципальная) воспитательная инфраструктура включает:

– образовательные организации: муниципальные образовательные организации, социокультурные центры, социокультурные образовательные комплексы;

– общественные организации: все-российские общественно-государственные, детско-юношеские организации, региональные детские и молодёжные общественные организации и объединения;

– региональные, муниципальные органы управления образованием;

– дополнительные элементы воспитательной инфраструктуры (организации, предоставляющие социально-педагогическую и психологическую помощь детям и их родителям; учреждения, организующие досуг детей и молодёжи).

Основным объектом анализа региональной (муниципальной, институциональной) воспитательной инфраструктуры (в 49,29% случаев) являются организации, осуществляющие воспитательную деятельность; остальные ответы распределены приблизительно поровну между организациями, осуществляющими управление воспитательной деятельностью, и организациями, осуществляющими дополнительное профессиональное образование.

щими дополнительное профессиональное образование (рис. 4).

Воспитательная инфраструктура представлена многоуровневой сетью субъектов и механизмов взаимодействия, что создаёт каналы для распространения успешных практик и масштабирования национальных воспитательных инициатив. Отмечается преимущественная регламентация процедур анализа региональной (муниципальной, институциональной) воспитательной инфраструктуры нормативными правовыми актами регионального и муниципального уровней, что указывает на необходимость адаптации процедур внедрения лучших воспитательных практик при масштабировании на уровне образовательной организации.

Ключевым в Разделе 4 «Результаты реализации воспитательных проектов (инициатив) и их масштабирование» являлся первый вопрос, посвящённый результатам анализа эффективности реализации воспитательных проектов (инициатив) на региональном (муниципальном, институциональном) уровне за последние три года. Ответы на него (рис. 5) можно сгруппиро-

23. Что является объектом анализа региональной (муниципальной, институциональной) воспитательной инфраструктуры:

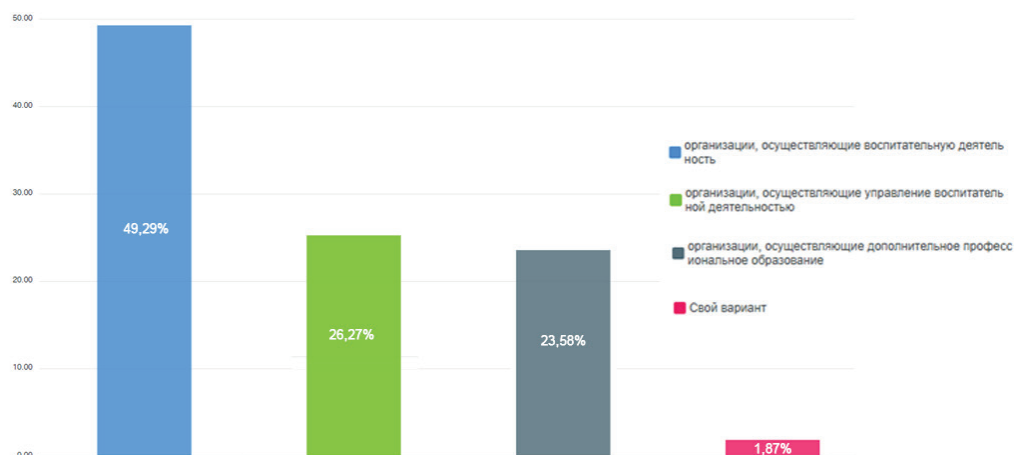


Рис.4/ Fig.4

Ответы респондентов об объектах анализа инфраструктуры / Respondents' responses on infrastructure analysis objects

Источник: данные авторов.

25. Анализ эффективности реализации воспитательных проектов (инициатив) на региональном (муниципальном, институциональном) уровне за последние 3 года свидетельствует о:

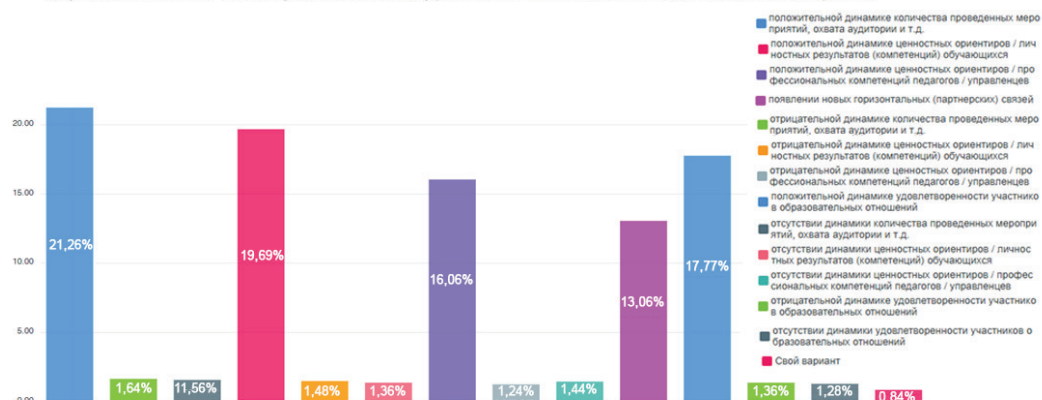


Рис.5/ Fig.5

Ответы респондентов об эффективности реализации воспитательных проектов (инициатив) / Respondents' responses on the effectiveness of the implementation of educational projects (initiatives)

Источник: данные авторов.

вать по трём категориям: положительная динамика эффективности реализации воспитательных проектов (инициатив), отрицательная динамика, отсутствие динамики. Большинство респондентов отмечают положительную динамику (ценностных ориентиров; личностных результатов обучающихся и профессиональных компетенций педагогов и управленцев; удовлетворённости участников образовательных отношений; развития партнёрских связей; количества проведённых мероприятий и охвата аудитории) – 87,82% случаев.

Высокая оценка респондентами положительной динамики эффективности реализации воспитательных проектов за последние три года, в том числе по качественным показателям (ценностные ориентиры и личностные результаты обучающихся; профессиональные компетенции педагогов и управленцев), свидетельствует о наличии проверенных успешных воспитательных практик для масштабирования и способности существующей региональной, муниципальной и школьной научно-методической инфраструктуры обеспечивать эффективную реализацию

воспитательных проектов и инициатив. При этом небольшая доля ответов об отрицательной динамике указывает на локальные проблемные зоны, что в дальнейшем возможно потребует более детального изучения открытых ответов.

Остальные вопросы данного раздела диагностического комплекса были построены с опорой на варианты, выбранные респондентами в первом вопросе.

На вопрос о том, какие организационно-управленческие меры, обладающие наибольшей разрешающей силой в части достижения положительной динамики, могут быть масштабированы на федеральном (региональном) уровне, респонденты привели множество примеров, из которых выделим несколько:

- межведомственное взаимодействие и координация, развитие сетевого взаимодействия, распространение лучших практик, сотрудничество всех участников образовательного процесса;
- проведение конкурсов профессионального мастерства педагогов, организация обмена опытом и лучшими педагогическими практиками, разработка

программ профилактики профессионального выгорания, реализация программ привлечения молодых специалистов, методическое сопровождение (работа методических объединений, секций; курсы повышения квалификации и т.д.);

- поддержка одаренных детей, в том числе стипендии, премии и иные виды поощрений;

- внедрение моделей управления сетью образовательных организаций, создание опорных школ как ресурсных центров для сетевого взаимодействия, открытость воспитательных пространств в образовательном учреждении;

- встречи, круглые столы, форумы;

- оценка эффективности, публичная отчетность, мониторинги и обратная связь, оценка динамики;

- материальное стимулирование, награды;

- информационное сопровождение (тематические чаты в мессенджерах, группы в социальных сетях).

подавляющее большинство респондентов (74,46%) указало, что данные организационно-управленческие меры (решения) могут быть масштабированы на федеральном (региональном) уровне при любых условиях или при ряде условий. При этом считаем необходимым отметить, что ряд мер используются на различных уровнях управления, в связи с чем речь в контексте их масштабирования может скорее идти о широком распространении и адаптации к местным условиям, нежели о внедрении принципиально новых решений.

Анализ ответов по вопросу об организационно-управленческих мерах (решениях, документах), потенциально обладающих разрешающей силой в части коррекции отрицательной динамики эффективности реализации воспитательных проектов (инициатив), позволяет выделить следующие группы таких мер (решений):

- нормативно-правовое закрепление стандартов воспитательной работы, приоритетов воспитательной политики, порядка взаимодействия учреждений, финан-

сирования и материально-технического обеспечения программ воспитания;

- стратегические и антикризисные меры, включая внедрение региональной комплексной стратегии воспитания, разработку региональной/муниципальной антикризисной «дорожной карты», формирование антикризисных, профилактических и коррекционных программ;

- межведомственное взаимодействие, включая создание межведомственных координационных советов и антикризисных групп, а также формирование соглашений о сотрудничестве, совместных планов профилактики и регламентов межведомственного взаимодействия;

- мониторинг и оценка эффективности воспитательных мероприятий, включая внедрение системы регулярного мониторинга и единых показателей эффективности с переходом от количественных к качественным показателям, усиление контроля за деятельностью образовательных организаций, проведение внешнего независимого аудита воспитательной системы и последующее принятие управленческих решений;

- развитие и внедрение цифровых технологий, включая развитие онлайн-платформ для мониторингов, анализа данных, информационного сопровождения воспитательных программ и мероприятий, а также расширение использования цифровых систем учёта и сопровождения несовершеннолетних;

- работа с кадрами и родительской ответственностью, включая повышение квалификации педагогов и управленцев в области современных подходов к воспитанию и социализации, усиление системы мотивации кадров при работе со сложными кейсами, активизацию работы с родителями, стимулирование общественного участия родителей, общественных организаций и бизнеса в воспитательном процессе;

- создание воспитательного и профилактического пространства образовательной организации, включая развитие внеурочной и досуговой деятельности, со-

здание благоприятного климата и развитие служб примирения;

- грантовые программы и финансовая поддержка воспитательных проектов;
- создание системы обобщения и распространения лучших практик, региональных/муниципальных координационных и методических центров;
- специализированные практики адаптации для детей с миграционной историей и несовершеннолетних иностранных граждан.

Завершающие вопросы анкеты направлены на выявление результатов, имеющих системные отраслевой и социальный эффекты. По результатам анализа ответов респондентов выделены наиболее часто встречающиеся у респондентов и совпадающие для обоих вопросов предложения:

- межведомственное взаимодействие и партнёрства образования с культурой, спортом, НКО, бизнесом;
- развитие внеурочной, досуговой и волонёрской деятельности;
- расширение воспитательного пространства (школьные музеи, медиацентры, клубы);
- укрепление школьных служб медиации, наставничества, профилактических служб;
- мониторинг и оценка эффективности воспитательной работы;
- повышение качества и профессионализма педагогов (семинары, вебинары, стажировки);
- укрепление образовательной организации как центра воспитания и социализации;
- рост вовлеченности родителей и семей в школьную жизнь.

При этом в числе предложений, оказывающих влияние на системный отраслевой эффект (в дополнение к перечисленным выше), отмечаются следующие: повышение престижа профессии; систематизация и тиражирование лучших практик внутри системы; введение новых управленческих и воспитательных должностей и структур; институционализация и масштабирование успешных решений.

Среди предложений, оказывающих влияние на системный социальный эффект, дополнительно можно выделить следующие: укрепление институций семьи и школы; профилактика и снижение девиантного поведения; рост общественной безопасности; развитие инклюзивного образования и социальной интеграции для ОВЗ; расширение сети внебюджетных партнёров и частных инвестиций; экологические и культурные проекты; повышение социальной удовлетворённости и стабильности, а также доверия к образовательной системе.

Заключение

Результаты диагностики эффективности процессов организации и масштабирования воспитательных проектов (инициатив) свидетельствуют о наличии на региональном и муниципальном уровнях сформированной базы проверенных и готовых к масштабированию воспитательных инициатив и организационно-управленческих решений.

Возможность масштабирования воспитательных инициатив и организационно-управленческих мер подтверждена эмпирическими данными и обеспечена созданными ключевыми инфраструктурными условиями (межведомственное взаимодействие и партнёрства; мониторинги и оценка эффективности с переходом к качественным показателям; кадровая, пространственная, цифровая инфраструктура и др.). Многоуровневая научно-методическая инфраструктура, в случае выявления проблемных зон или отрицательной динамики по отдельным показателям, располагает необходимым набором операционных инструментов для проведения корректировки до потенциального наступления критической ситуации.

Наблюдается двойной эффект масштабирования воспитательных инициатив – отраслевой (повышение престижа профессии, тиражирование лучших практик, институционализация успешных решений) и социальный (укрепление семьи и школы, снижение девиантного поведения,

рост общественной безопасности, развитие инклюзии, повышение доверия к образовательной системе).

При этом задача масштабирования воспитательных инициатив и успешных практик не сводится к их повторению, а должна решаться через их интеграцию и адаптацию с созданием нормативных и методических условий, которые будут учитывать имеющиеся ресурсные ограничения и позволят новым решениям функционировать в других локациях (регионах, муниципалитетах, школах) без потери эффективности. Таким образом, анализ содержания и результатов диагностики позволяют оценить их как условия, имеющие ценностный смысл в глазах участников многофакторного анкетирования в струк-

туре многоуровневой модели управления развитием системы воспитания на региональном, муниципальном и институциональном уровнях.

Результаты проведённой диагностики могут быть использованы в качестве эмпирической основы при разработке учебно-методического пособия «Диагностика эффективности процессов управления развитием воспитательных систем» в рамках продолжения реализации научно-исследовательского проекта «Многоуровневая модель управления развитием системы воспитания», что обеспечит практико-ориентированный характер пособия и его соответствие реальным управленческим запросам системы воспитания.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Воспитательная деятельность: учебник. М.: Академия, 2022. 402 с.
2. Слостенин В.А. и др. «Общая педагогика». М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 С.
3. Новикова Л.И. Педагогика воспитания. Избранные труды / под. ред. Селивановой Н.Л., Мудрика А.В. Москва, 2009. 439 с.
4. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. М.: Педагогическое общество России, 2010. 211 с.
5. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой. М.: Педагогика, 1999. 264 с.
6. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.М. Управление образовательными системами. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 176 с.
7. Волкова В.Н. Основы теории систем и системного анализа: Учебник для студентов вузов. СПб, 2018. 245 с.
8. Стародубцев В.А., Нерадовская О.Р. Системно-контекстный подход в педагогических исследованиях // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2024. Вып. 2 (232). С. 91–100. DOI 10.23951/1609-624X-2024-2-91-100.
9. Сосуновский В.С., Загrevская А.И. Теоретико-методологические основы системного подхода в педагогической науке // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 476. С. 201–207. DOI 10.17223/15617793/476/22.
10. Демакова И.Д., Шустова И.Ю. Системный подход как условие эффективного применения исследовательских методов в теории воспитания // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16. № 3. С. 249–260. DOI 10.26907/esd.16.3.22.
11. Косёнок Ю.Н., Косёнок М.А. Содержание и закономерности педагогической системы // Человеческий капитал. 2025. № 6. С. 83–93.
12. Перминова Л.М., Осечкина Л.И. Концептуальные основы проектирования процессов управления развитием системы воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях в условиях стабилизации образования. М.: Гуманитарные науки и образование, 2026. 78 с.
13. Перминова Л.М., Осечкина Л.И. Проектирование многоуровневой модели управления развитием систем воспитания в структуре «регион – муниципалитет – школа» // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 42–47. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_42.
14. Национальный проект «Образование» / Правительство Российской Федерации: Федеральный проект «Современная школа». 2019–2025.

REFERENCES

1. Bayborodova, L.V. and Rozhkov, M.I. (2022) *Educational Activity: Textbook*. Moscow: Academy. (In Russ.)
2. Slastenin, V.A. et al. (2002) *General pedagogy*. M.: Academy Publishing Center. (In Russ.)
3. Novikova, L.I. (2009) *Pedagogy of education. Selected works*. M. (In Russ.)
4. Selivanova, N.L. (2010) *Education in the Modern School: From theory to practice*. Moscow: Pedagogical Society of Russia. (In Russ.)
5. *Management of the school educational system: Problems and solutions* (1999) Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
6. Shamova, T.I., Davydenko, T.M. and Shibanova, G.M. (2007) *Management of educational systems*. Moscow: Publishing Center "Academy". (In Russ.)
7. Volkova, V.N. (2018) *Fundamentals of systems theory and systems analysis: Textbook for university students*. St. Petersburg. (In Russ.)
8. Starodubtsev, V.A. and Neradovskaya, O.R. (2024) A System-context approach in pedagogical research. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, no. 2 (232), pp. 91–100. DOI: 10.23951/1609-624X-2024-2-91-100. (In Russ.)
9. Sosunovsky, V.S. and Zagrevskaya, A.I. (2022) Theoretical and methodological foundations of a systems approach in pedagogical science. *Bulletin of Tomsk State University*, no. 476. pp. 201–207. DOI: 10.17223/15617793/476/22. (In Russ.)
10. Demakova, I.D. and Shustova, I.Yu. (2021) A systems approach as a condition for the effective application of research methods in the theory of education. *Education and Self-Development*, vol. 16, no. 3, pp. 249–260. DOI: 10.26907/esd.16.3.22. (In Russ.)
11. Kosenok, Yu.N. and Kosenok, M.A. (2025) Content and patterns of the pedagogical system. *Human Capital*, no. 6, pp. 83–93. (In Russ.)
12. Perminova, L.M. and Osechkina, L.I. (2026) *Conceptual foundations for designing management processes for development of education system at the regional, municipal, and school levels in the context of education stabilization*. M.: Humanities and Education. (In Russ.)
13. Perminova, L.M. and Osechkina, L.I. (2026) Designing a multi-level model for managing the development of education systems in the region–municipality–school structure. *Proceedings of the Voronezh State Pedagogical University*, no. 2, pp. 42–47. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_42. (In Russ.)
14. National Project "Education". Government of the Russian Federation: Federal Project "Modern School". 2019–2025. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Фатчихин Павел Константинович – начальник управления регионального развития Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования, Государственный университет просвещения, Москва

Шатохина Ирина Федоровна – ведущий эксперт отдела развития региональных управленческих механизмов управления регионального развития Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования, Государственный университет просвещения, Москва

Осечкина Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника управления организации и контроля качества образовательной деятельности, Государственный университет просвещения, Москва

Перминова Людмила Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного образования, Государственный университет просвещения, Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Pavel K. Fatchikhin – Head of the Regional Development Department, Institute for the Implementation of State Policy and Professional Development of Educators, Federal State University of Education, Moscow

Irina F. Shatokhina – Leading Expert, Department of Unit of Regional Management Mechanisms for Regional Development Management, Institute for the Implementation of State Policy and Professional Development of Educators, Federal State University of Education, Moscow

Larisa I. Osechkina – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Deputy Head of the Department of Organization and Quality Assurance of Educational Activities, Federal State University of Education, Moscow

Lyudmila M. Perminova – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Department of Continuous Education, 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.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

[illegible]



ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

2026. № 2 (87)

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. 17.25, уч.-изд. л. 22.
Подписано в печать: 26.06.2026 г. Дата выхода в свет: 30.06.2026 г. Заказ № 2026/06-19.
Отпечатано в Государственном университете просвещения
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2