ISSN 2782-3563 (online)
ISSN 2658-4034 (print)

Russian Journal of Education and Psychology

Volume 17, Number 2,
2026



ISSN 2782-3563 (online)
ISSN 2658-4034 (print)

Russian Journal of Education and Psychology

Том 17, № 2, 2026

Vol. 17, No. 2, 2026

Главный редактор

Кисляков П.А. доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии ФГБОУ ВО Российский государственный социальный университет (Москва, Российская Федерация)

Заместители главного редактора

Аминов Т.М. доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа, Российская Федерация)

Магсумов Т.А. доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры педагогики им. З.Т. Шарафутдинова ФГБОУ ВО Набережночелнинский государственный педагогический университет (Набережные Челны, Российская Федерация)

Шеф-редактор – Максимов Я.А.

Выпускающие редакторы – Доценко Д.В., Максимова Н.А.

Корректор – Зливко С.Д.

Компьютерная верстка, дизайн – Орлов Р.В.

Технический редактор, администратор сайта – Бяков Ю.В.

Ответственный секретарь – Коробцева К.А.

Красноярск 2026

12+

Russian Journal of Education and Psychology

Специализированный академический рецензируемый журнал
Peer-reviewed specialized academic journal

Периодичность. 6 номеров в год / Periodicity. 6 issues per year

Том 17, № 2, 2026 / Vol. 17, No 2, 2026

Учредитель и издатель:
ООО Научно-инновационный центр

Журнал основан в 2009 году

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Регистрационный номер от 20.05.2025 серии ЭЛ № ФС 77-89422.

Журнал **входит** в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

Индексирование и реферирование:
РИНЦ
РЦНИ
Белый список
Ulrich's Periodicals Directory
КиберЛенинка
Google Scholar
DOAJ
BASE
EBSCO
WorldCat
OpenAIRE
ЭБС IPRbooks
ЭБС Znanium
ЭБС Лань

Адрес редакции, издателя и для корреспонденции:
Россия, 660127, Красноярский край, г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192
E-mail: editor@rjep.ru
https://rjep.ru/
+7 (995) 080-90-42

Founder and publisher:
Science and Innovation Center Publishing House

Founded 2009

The edition is registered by the Federal Service of Intercommunication and Mass Media Control Mass media registration certificate EL № FS 77-89422, issued May 20, 2025.

Russian Journal of Education and Psychology is **included** in the List of leading peer-reviewed scientific journals and publications issued in the Russian Federation, which should publish main scientific results of doctor's and candidate's theses

Indexing and Abstracting:
RISC
RCSI
White List
Ulrich's Periodicals Directory
CyberLeninka
Google Scholar
DOAJ
BASE
EBSCO
WorldCat
OpenAIRE
IPRbooks
Znanium
Lan'

Editorial Board Office:
9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk, 660127, Russian Federation
E-mail: editor@rjep.ru
https://rjep.ru/
+7 (995) 080-90-42

Свободная цена
© Научно-инновационный центр, 2026

Члены редакционной коллегии

Психологические науки

Белоусова Алла Константиновна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Дмитриева Елена Ермолаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Дьячков Алексей Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры общей и прикладной психологии факультета морально-психологического обеспечения, ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Елшанский Сергей Петрович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Коржова Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Марищук Людмила Владимировна – доктор психологических наук, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и конфликтологии, Филиал Российского государственного социального университета в г. Минске (Минск, Республика Беларусь);

Пергаменщик Леонид Абрамович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Республика Беларусь);

Прохоров Александр Октябринович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Российская Федерация);

Прыгин Геннадий Самуилович – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный педагогический университет" (Набережные Челны, Российская Федерация);

Ситников Валерий Леонидович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи института дет-

ства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, профессор Российской академии образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет» (Москва, Российская Федерация);

Фурманов Игорь Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет (Минск, Республика Беларусь);

Черемошкина Любовь Валерьевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования, Московский педагогический государственный университет (Москва, Российская Федерация);

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Российский государственный социальный университет (Москва, Российская Федерация);

Щербакова Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Педагогические науки

Agata Cudowska – prof. dr hab., University of Bialystok (Белосток, Польша);

Bădicu Georgian – Ph.D., Professor, Transilvania University from Brasov (Брашов, Румыния);

Bohdana Richterová – Ph.D., Assistant Professor, University of Ostrava (Острава, Чехия);

Sofija Vrcelj – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Jasminka Zloković – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Адольф Владимир Александрович – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бабаян Анжела Владиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры креативно-инновационного управления и права, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Российская Федерация);

Барахович Ирина Ильинична – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Технологии и предпринимательства, Красноярский государственный

педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бердичевский Анатолий Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, Университет прикладных наук Вены (Вена, Австрия);

Быстрицкая Елена Витальевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физической культуры, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Власюк Ирина Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (Волгоград, Российская Федерация);

Волкова Марина Владиславовна – доктор педагогических наук, директор ЧУ «НИИ Педагогики и Психологии» (Чебоксары, Российская Федерация);

Ежкова Нина Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Зосименко Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, специального образования и менеджмента, член-корреспондент Академии международного сотрудничества по креативной педагогике, Сумский областной институт последипломного педагогического образования (Сумы, Украина);

Ившина Галина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-технической библиотеки КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева (Казань, Российская Федерация);

Каменский Алексей Михайлович – доктор педагогических наук, доцент, директор ГБОУ лицея №590 Красносельского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Мухаметшин Азат Габдулхакович – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Набережные Челны, Российская Федерация);

Мухина Татьяна Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Наумов Петр Юрьевич – кандидат педагогических наук, помощник начальника по правовой работе ФГКУЗ "Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации" (Москва, Российская Федерация);

Руднева Елена Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Института обра-

зования, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (Кемерово, Российская Федерация);

Сатторов Абдурасул Эшбекович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой алгебры и геометрии, Бохтарский госуниверситет имени Носира Хусрава Республики Таджикистан (Бохтар, Республика Таджикистан);

Серякова Светлана Брониславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Синагатуллин Ильгиз Миргалимович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, Бирский филиал Башкирского государственного университета (Бирск, Российская Федерация);

Соловьев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, декан факультета довузовской подготовки, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ) (Москва, Российская Федерация);

Федотенко Инна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Чернявская Валентина Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» (Владивосток, Российская Федерация);

Щербакова Елена Евгеньевна – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры Культуры и психологии предпринимательства, институт экономики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, (Нижний Новгород, Российская Федерация).

Фундаментальные основы и междисциплинарные связи / Fundamental Principles and Interdisciplinary Connections

Научная статья
Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-891
EDN: XKGSIM
UDC 378.1

Study of scientific literature in the context of modern students' book culture

E.T. Minasyan, V.V. Goncharova, A.S. Kondina
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. This literature-based research addresses the increasing significance of nonfiction literacy experiences in educational settings, particularly within high school and undergraduate courses in tertiary education. It responds to the observed renaissance of nonfiction in contemporary book culture among students, exploring the historical development of nonfiction features contrasted with fiction and analyzing this trend from a culturological perspective.

Purpose. The research aims to outline the major benefits of integrating nonfiction literature into academic curricula, focusing on nonfiction's unique capacity to engage students with real-world issues, strengthen critical thinking, and foster a deeper appreciation of diverse perspectives. It also demonstrates how nonfiction writings integrate academic learning into real-life contexts.

Materials and methods. The research is grounded on a mixed-method approach within a descriptive survey design, consenting to gather data from 208 undergraduate students through structured and open-ended questionnaires. This methodology allowed for in-depth exploration of students' experiences with nonfiction reading and its educational impacts.

Results. The findings specify that exploring nonfiction contributes significantly to developing essential academic and career-related competencies. The study also emphasizes nonfiction's positive role in enhancing critical-analytical thinking and inquiry abilities. Based on these outcomes, the research proposes practical teaching strategies to effectively integrate nonfiction reading and writing in undergraduate courses, aiming to foster an environment of lifelong learning, intellectual curiosity, and informed citizenship in a complex modern world.

Keywords: nonfiction; documentary prose; critical thinking; undergraduate curriculum
For citation. Minasyan, E. T., Goncharova, V. V., & Kondina, A. S. (2026). Study of scientific literature in the context of modern students' book culture. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 7–27. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-891

Изучение научной литературы в контексте современной книжной культуры учащихся

Е.Т. Минасян, В.В. Гончарова, А.С. Кондина
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Объектом исследования является демонстрация значительных преимуществ интеграции опыта обучения грамотности на основе нехудожественной литературы в программы средней школы и бакалавриата высшего образования. Эмпирическое исследование предлагает всесторонний культурологический анализ возрождения жанра научной литературы в современной книжной культуре студентов, рассматривая причины этого явления и прослеживая истоки и историческое развитие нехудожественных элементов в отличие от художественной литературы.

Цель исследования – выявить ключевые преимущества внедрения научно-популярной литературы в образовательный процесс, подчеркивая её способность вовлекать студентов в обсуждение реальных проблем, развивать критическое мышление и способствовать глубокому пониманию различных точек зрения. Исследование также преследует задачу показать, как научно-популярные тексты могут служить мощными инструментами обучения, обеспечивая значимые связи между академическими занятиями студентов и их реальной жизнью.

Материалы и методы. Для достижения целей исследования использовался смешанный подход с описательным дизайном опроса. Данные собирались от 208 студентов с помощью структурированных и открытых вопросов, что позволило всесторонне исследовать опыт чтения научно-популярной литературы и её образовательное значение.

Результаты. Полученные данные продемонстрировали положительное влияние чтения научной литературы на развитие ключевых навыков, важных для успешного обучения и готовности к будущей профессиональной деятельности. Исследование подчеркнуло значимую роль научно-популярных текстов в формировании навыков критического анализа и исследовательского мышления. На основе результатов предложены практические рекомендации по интеграции чте-

ния и письма научно-популярных текстов в формировании навыков критического анализа и исследовательского мышления. На основе результатов предложены практические рекомендации по интеграции чтения и письма научно-популярной литературы в учебные программы, что способствует созданию среды, поддерживающей исследовательскую активность, критический анализ и любовь к чтению на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: научная литература; документальная проза; критическое мышление; учебная программа бакалавриата

Для цитирования. Минасян, Е. Т., Гончарова, В. В., & Кондина, А. С. (2026). Изучение научной литературы в контексте современной книжной культуры учащихся. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 7–27. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-891

Introduction

Enlargement of educational opportunities for young students by encouraging and improving their ability to read and comprehend informational texts is a central objective of educators and scholars [2; 13; 21]. To realize this objective, the majority of researchers have highlighted the importance of fostering students' interest in reading nonfiction at high school and since the first years of university studies. The research paper emphasizes the significance of developing appropriate skills of reading and writing nonfiction as a primary goal of early educational learning experiences because of cognitive benefits acquired by learners who are exposed to these types of literacy practices [6; 28]. The researchers have also indicated that educators should consider teaching high school learners and undergraduates how to read profession-related informative texts to ensure they will have the requisite skills to excel academically and form the basis of a more effective pedagogy than the traditional case study method [4].

The fundamental characteristics of fiction or nonfiction literature as communication media are similar. It is often accepted that people live in societies that are marked by constant interaction, which is defined as a type of communication. This connection between many societal layers and people demonstrates the essential link between communication and different social levels. The nonfiction plays a crucial part in this complex web of interactions. At the same time, literature has endured as one of the first ways of human communication.

Literature review

Studies on reading preferences

Reading preferences, mainly nonfiction, within the frames of high school courses have drawn the attention of quite a few scholars, forming an adequate theoretical ground for the concept. Earlier studies have investigated different aspects and interests, diverse approaches and methods of exploring nonfiction.

Nowadays, book-reading culture testifies to the expansion of the reading community's cognition of the surrounding world. The structure of reading preferences is changing: 7 out of 10 requests are for nonfiction literature. The modern reader has become choosy in his or her predilections, demanding literary material and being quite sophisticated in the content offered. The growing interest in nonfiction as "literature of fact," "literature of truth," and even "literature without lies" is explained by the reader's need to become a co-author of the real world, without any ideological and fictional layers [11; 22].

Any reader has encountered different genres of literature, which can be conditionally divided into two directions: fiction and nonfiction. Nonfiction (documentary prose, personal history, intellectual literature, cookbooks, memoirs, essays, encyclopedias and dictionaries, popular science literature, books on psychology and personal growth, philosophy, etc.) forms an integral part of the literary world, serving as a useful reference point for the reader in search of the specific experience he or she seeks. Documentary prose is based on the memories of eyewitnesses, documents or authors' memories. For the past few decades, the term 'nonfiction' has also been used to render in Russian the English-language concept of nonfiction (works of this category are based not on fiction, but on fact), which unites all kinds of literature except fiction where fictional characters act. Non-fiction materials include an array of resources such as periodicals, recently published informational texts, trade books, technology, business personal development books depicting hands-on experiences, such as trips to museums and other institutions [5].

An interesting opinion on this genre was expressed by the American journalist and writer, the pioneer of the 'new journalism' trend in literature,

T. Wolfe: "Nonfiction is an amazing thing. It's a genre that's just gaining momentum. And it's a genre that, unlike the novel, is destined to survive into the future. There is no explanation as to why the novel is still alive today. After all, it is only a remnant of the epic poetry of the past" [27]. It is assumed, there is some veracity in these words.

A. Tr-Cullen defines nonfiction as a way to "document and celebrate the real world, and that means everything about the real world that is actual, observable, recordable, demonstrable, and experienceable" [24, p. 6]. The following definition of nonfiction is vital for creating a meaningful educational environment of the real world and thus, make the learning more relevant for students.

Rationale of integrating nonfiction in high school

Emphasizing the importance of nonfiction and focusing greater attention on reading and writing is based on several reasons. The initial motive of including nonfiction reading and writing in high school and in the early years of undergraduate curriculum is that nonfiction materials incorporate a range of subject areas such as exact sciences, social studies, technology, arts and writing [7]. Thus, nonfiction promotes learning across a vast array of curricula. When reading fiction, as noted by foreign researchers [14], readers enter into the position of other people, imagining the world through their eyes. They exhibit the ability to think through different scenarios and to model the consequences of different actions. As a result, sociocultural knowledge and values are learnt and accumulated.

Meanwhile, according to some studies, the rise in popularity of nonfiction among young learners proves to be the most effective because they are more personalized, focused on general development and motivation [25]. Given the benefits of nonfiction, it is reasonable to conjecture that educators would devote a noticeable amount of instructional time to integrating nonfiction. However, scholars and educational researchers have concluded that learners spend little time reading or writing nonfiction [6; 15]. The second reason for integrating nonfiction in the high school and in early years of undergraduate curriculum is that it has been hypothesized that standardized texts encompass a significant percentage of nonfiction materials [8; 12]. Therefore, learners in high school should study more nonfiction and expository texts to

receive adequate preparation to improve reading achievements, understand the complexity of diverse nonfiction materials and have relevant exposure to these texts before completing high schooling, undergraduate levels and pursuing postgraduate degrees. Early exposure to nonfiction and informational texts may be the best preparation for the increase in academic rigor that students will encounter at the postgraduate levels and career paths [20].

The other motive for incorporating reading and writing nonfiction in the high school curriculum is that there exists a vast difference between nonfiction reading materials and narrative texts. Nonfiction includes such written materials as documentary prose, personal history, intellectual literature, cookbooks, memoirs, essays, encyclopedias and dictionaries, popular science literature, books on psychology and personal growth, philosophy, etc. Consequently, learners must be taught to read expository texts, e.g., texts that accentuate cause and effect, which differ structurally and organizationally from narrative ones [1]. The fourth reason for incorporating reading and writing nonfiction in high school curriculum is the access to various literacy experiences that learners can get acquainted with through enquiry-based instructions [19]. Inquiry-based instruction involves researching to answer questions and extend previous knowledge. Therefore, nonfiction reading and writing is an important part of inquiry-based learning.

Nonfiction literacy and diverse teaching methods

Integrating nonfiction literacy can be realized through different teaching methods. The first method under study is student-centered inquiry, in which students actively pursue a research topic of interest [10; 13]. Through inquiry, students learn to read larger texts, write, analyse, criticise and build on their existing knowledge of a topic [17; 23]. The choice of topics is based on the importance and relevance of the theme for the learner. Teachers provide extra support and scaffold information through the process of inquiry. Throughout this method, learners read critically for information in order to answer questions by reviewing multiple sources. The inquiry-based method contributes to making the learning more meaningful and applicable.

The second approach is project-based learning, where students labour for a long time to explore and answer a real, interesting, and challenging question, problem, or challenge in order to acquire information and skills

[10]. From a week to a semester, students work on a project that requires them to solve a real-world problem or provide a solution to a challenging topic. By producing a public product or presentation for an actual audience, they showcase their expertise. Students gain in-depth subject knowledge as well as communication, teamwork, creativity, and critical thinking abilities. Students' and teachers' creative energy is unleashed through project-based learning. Using this approach to explore nonfiction content helps students become more independent learners.

Integration of nonfiction literacy experiences in high school prepares learners to understand complex concepts, analyze data, think logically and critically [11]. For example, students in high school are learning about 'carbon footprint', 'virtual traveller' or 'bystander effect'. The lesson starts with the teacher's input, watching a video on these themes, then writing observations and researching extra information in various sources. Afterwards, the learners are allowed to collect information from other nonfiction resources and write about their learning experiences. The exploration and integration of nonfiction materials based on diverse teaching-learning methods (PPP, TBL, CLT, CBI, etc.) is considered rather relevant and innovative. The learner's output can be in the form of a presentation, a quiz, an essay, a review, or a team-made project.

Analyzing the educational experiments on the introduction and approval is part of this study. The project-based learning has been approved in several universities and higher education institutions, including the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, where it is taught as an elective course called "The Image of the Other in Nonfiction". The students mentioned the unusual learning approach in the reflective questionnaire at the end of the semester; they liked reading and talking about nonfiction books. It was quoted that some nonfiction books inspired fine feelings of empathy and sympathy, some were motivating and thought-provoking, while others conveyed the impression of a closed club where people could openly express their thoughts. By exposing them to new books and authors, the course expanded their perspectives and proved to be rich. It also sparked their interest in world literature and motivated them to examine issues more closely.

At Plekhanov Russian Economic University, we designed an elective course "Nonfiction on the shelf of a contemporary student". The goal of the course was to give students a general understanding of the genre, its actuality and novelty, practical insights and their implications in their future professions. Therefore, this research involves analyzing the educational experimentation related to the introduction and testing of such a course at social studies majors, its adaptation to humanities majors and its alignment with, the professional goals of future specialists.

This course was also tested in a student group setting. Events of all kinds, including internal, external, and educational ones, have been planned during the last eight years. These gatherings took the shape of round tables, quizzes, film screenings, serial meetings, and other interactive activities. Students and professors were the ones who initiated these events, which is why the participants were so highly motivated and showed a great deal of curiosity towards the worldwide popular nonfiction genre, which inspired them to look for ways to apply this knowledge in their future professional practice, for example, in working with psychological problems.

Research methods

How can nonfiction literature be integrated into the curriculum to enhance learning outcomes?

Nonfiction literature can significantly enhance learning outcomes when integrated into the curriculum across various educational levels. Here are several strategies for effectively incorporating nonfiction texts into teaching practices:

1. *Diverse text choices*

An eclectic set of topics: Teachers ought to assemble an inclusive collection of nonfiction texts covering an eclectic set of topics, so that students can access sources that spark curiosity and pertain to real-world questions addressed in communities. This practice not only instills curiosity but also enables students to widen their vocabulary and soak up knowledge corresponding to different content areas.

Developmentally appropriate choices: Allowing students to access nonfiction texts increases participation and boosts knowledge. This includes

early reader books, pictorial texts, and graphic nonfiction, which allow you to match varied proficiency and interests in reading.

2. Cross-curricular integration

STEM Connections: STEM teaching also benefits greatly from nonfiction works, through which students learn abstract ideas in leveled language and patterned form. Integrating reading and teaching in STEM fields allows students to make real connections between disciplines.

The inclusion of nonfiction texts in social studies or science learning helps students think critically by framing real-life issues and examining diverse opinions on related topics.

3. Interactive read-alouds and discussions

Engagement modeling. Teachers have the capacity to model the understanding of nonfiction texts through interactive read-alouds that shape enthusiasm and systematic reading behaviors. This enables discussion of the content, structure, and stylistic features of nonfiction texts, thereby enhancing students' understanding of the text type.

By facilitating communication between students through stimulating them to converse on topics related to what they read, students get to share their thoughts, ask questions, and challenge each other's views, thereby learning more.

4. Promoting independent enquiry

Reading choice. Allowing students access to nonfiction texts that reflect their interests enables them to read independently and develop self-motivation. This enables students, as lifelong learners, to experience the joy of discovery and inquiry.

Utilizing multimedia resources. Nonfiction literature often includes various formats such as charts, photographs, and maps, which can be utilized alongside traditional texts to cater to different learning styles and preferences. This multimodal approach enriches the learning experience by providing multiple entry points for understanding content.

Integrating nonfiction literature into the curriculum not only enhances academic outcomes but also prepares students for real-world challenges by fostering critical thinking, effective communication, and a deeper understanding of diverse perspectives. By implementing these strategies, educa-

tors can create a dynamic learning environment that values the importance of nonfiction in developing informed and engaged learners.

Stages of implementing nonfiction materials

There are many active learning methods that aim at understanding and memorizing foreign language material. In case of nonfiction reading *SQ3R* or *SQRRRR*, i.e. 'survey, question, read, recite and revisit' models are rather effective. One of the main advantages of using the SQ3R method for reading and studying is that it promotes repetition and recall of key information from the chapter. Importantly, these methods help non-language students to productively develop foreign language skills to analyze the work in depth and develop a personal stance.

It is worth noting that in order to successfully activate our approach in teaching, we decided to use a combined approach depending on the goals and complexity of the language material.

First of all, the key is the preparatory stage in the teacher's activity, which includes:

- Choosing a nonfiction book. It can be recommended by the teacher, or the choice can be made by learners. The latter increases the level of engagement significantly.
- Determining the goals and forms of work with the literary work, as well as the types of learning tasks. Goals can vary depending on the group's language level, desired learning outcomes and time limitations.
- Organising the reading process. In conjunction with the *SQ3R* method, it is effective to implement the *K-W-L* 3-step model [16], which comprises *What I Know, What I Want to Know* and *What I Learned*. Learners are provided with K-W-L blank forms (See Table 1).

Educators have the class determine what they already know about the nonfiction material or subject under discussion before they read it. On their K-W-L charts, students write this list in the 'K' column. Afterwards, in the 'W' column of their K-W-L forms, have students submit questions about what they hope to learn from reading the literary work. For instance, students might question the veracity of some of the 'facts' presented in the 'K' column. Finally, students should search for answers to the questions in the 'W' column as they read the nonfiction material and record their responses, along with any additional information they discover, in the 'L' column.

- Receiving feedback. The most ignored stage in reading is considered to be feedback collection, later analyses and discussion. Due attention should be paid to both positive and negative assessments of the covered material. Educators need to summarise the outcomes, classify challenges and barriers in order to eliminate them for further courses with the clear aim to improve learner comprehension, language enhancement and therefore engagement.

In order to choose a nonfiction book correctly, the teacher should familiarize himself/herself with the content of the literary work, independently find the literary work that corresponds to the goals of the class. The selected work should be read in advance, the method of its demonstration and discussion in class (full version or in the format of an excerpt) should be determined, and teaching tasks should be prepared.

Instead of passively reading texts, readers must analyze, internalize, and make it their own. The ultimate goal of reading is comprehension, or deriving meaning from what you read. Experienced readers may take this for granted and fail to recognize the skills necessary for reading comprehension. 'In order to read with comprehension, developing readers must be able to read with some proficiency and then receive explicit instruction in reading comprehension strategies' [23].

Table 1.

K-W-L chart [Ogle, 1986]

K What I Know	**W** What I Want to Know	**L** What I Learned
Categories of Information I Expect to Use:		

Research findings and discussion

Research findings

During the academic year 2023-25, a pilot project of introducing reading nonfiction was implemented in three faculties of Plekhanov Russian University of Economics – Psychology of Management, Innovation Management and State and Municipal Administration. The overall number of respondents is 208, later named *n*. The opinion poll results are presented in percentages.

The answers to the questions '*How frequently do you read books, articles or listen to audiobooks?'* and '*Do you read works of fiction or non-fiction that are relevant to your field of expertise?'* are illustrated in Diagrams 1 & 2. The comparative analysis has revealed that three-fourths of the learners read specialised literature (75.6 %) and approximately the same quantity of respondents read books, articles and listen to audiobooks of diverse genres, while the frequency of often readers is 26.8 % and sometimes of 43.9%, respectively.

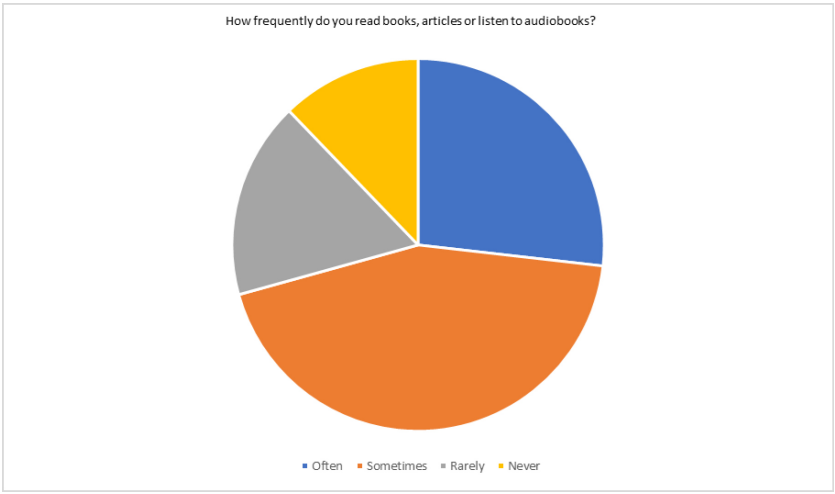


Diagram 1. Frequency of Engaging with Books, Articles, or Audiobooks

Similar to the above results related to Questions 1 and 2, the third question '*To what extent do books or audiobooks play a role in foreign language learning?'* in the survey amongst the respondents showed the tendency that more than the majority emphasize the usefulness of reading literature in any genre in the language acquisition process. The importance of reading fiction or nonfiction was ranked and voted in the following categories: *Very important* – 43.9 %, *Important* – 53.7%, whereas a tiny figure, just 2.4%, stated that reading in *Unimportant* in the foreign language learning procedure (See Diagram 3). Undoubtedly, nearly 98 % of *n* number of students majoring in Economics, Psychology, Innovative Management, State and Municipal Administration, etc. have highlighted the utmost importance and necessity to read in the original, to explore the academic investigations,

thinking cultures and professional insights, as well as the current research studies in foreign languages.

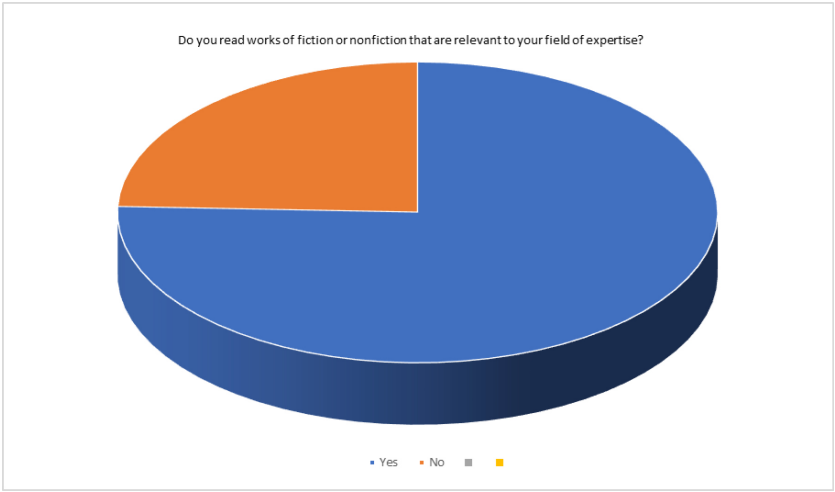


Diagram 2. Reading Professionally Relevant Literature

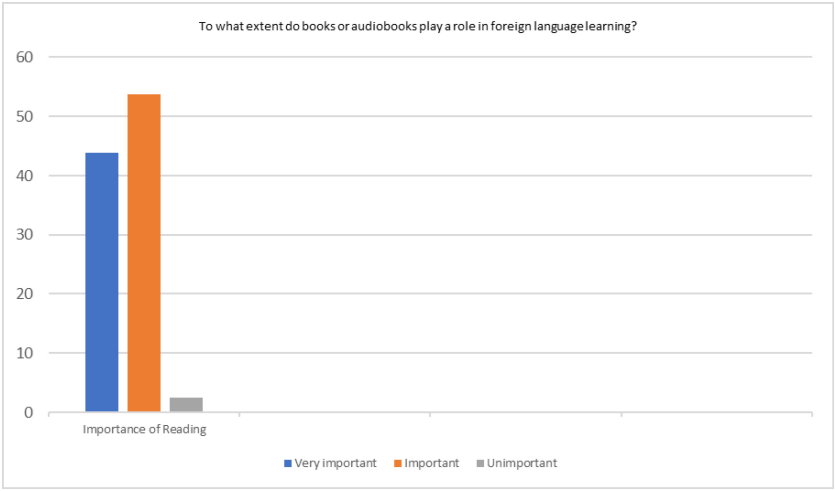


Diagram 3. The Importance of Reading

Another core issue for investigation was the learners' need to read fiction or nonfiction in studying a foreign language for specific purposes, in

our case, it is English. The opinion poll comprises the core question *Why?* by offering learners an opportunity to choose from the given reasons or state their own motives for reading. Diagram 4 entitled *'Key Benefits of Reading Fiction and Nonfiction in ESP classes',* has demonstrated the most popular reasons claimed by the respondents.

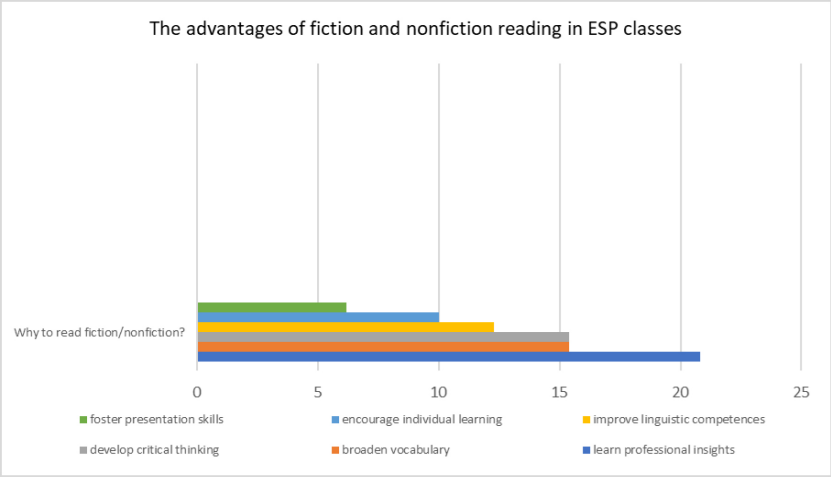


Diagram 4. Key Benefits of Reading Fiction and Nonfiction in ESP classes

Moreover, the survey has proven that for one-fifth of learners (20.8%) it is essential to learn professional insight by reading fiction/nonfiction in the scope of ESP courses. The same number of the respondents have voted for the factors that reading literature in original, fiction or nonfiction, broadens their vocabulary and develops critical thinking, just 15.4 % in each category. Here it should be stated, that, as a follow-up task, the students were encouraged to make their own glossary of unknown words, phrases and collocations, to use them in both oral and written speech. The next noteworthy reasons for reading nonfiction in ESP courses with a slight difference were improving linguistic competencies and encouraging individual learning, 12.3 % and 10 %, consequently. The last but not the least reason was opted by 6.2 % of the voters. That was the aim to foster presentation skills, as the concluding stage of the reading process was the task to present in class the review of the read book or audiobook, to share one's own insights and opinions.

The final questions in the survey were of an opinion-expressing type: *What is your overall impression of reading fiction/nonfiction?* and *What book would you recommend to your peers?* Here are some valuable responses that reveal great insights for both educators and learners, emphasize the necessity of reading and sharing with peers their findings, authors' valuable ideas, contemporary research trends and draw parallels in existing methods, approaches and insights in their own language, culture and area of studies.

Sonia, 1st year undergraduate majoring in Marketing, *"Reading nonfiction is really challenging. We start exploring the writer's ideas in the original language, his thoughts and style. At the initial stage of reading, you need to overcome the stress of overwhelming number of unknown phrases and words, later, we try to systematize all the information and, finally, present the author's main ideas and our own insights to our peers. It is a valuable experience for future professionals to read fiction/nonfiction, to share our thoughts, to boost discussions and later implement these ideas in practice"*.

Anna, 3rd year undergraduate majoring in Management, *"Since majoring in Psychology, we have to read a great amount of literature and I have always been a voracious reader of fiction. All my childhood raced through countless imaginary literary works. It is only in recent years, however, that I have discovered the delights and benefits of nonfiction books. They are extremely valuable for giving students a broader understanding of the background of some interdisciplinary issues and professional perspectives, encouraging them to interact with their surroundings, and fostering their innate curiosity.*

Pavel, 3rd year undergraduate majoring in Psychology, *"One of the major advantages of reading nonfiction books from a young age will nurture and encourage academic growth by providing extra-curricular knowledge and a greater understanding of our world. Explored materials can offer new perspectives on and insights into both historical and current affairs of a specific professional filed. The biographies of famous thinkers, scholars open eyes to diverse historical periods, formation of trends and approaches. Moreover, reading nonfiction books teaches how to interpret data, assimilate information, as well as how to structure arguments"*.

Conclusion

Nonfiction offers a multitude of opportunities to present realistic individuals to the reader or viewer. Students are exposed to both fiction and nonfiction books as part of their study of literature, which allows them to critically analyze the psychological content of those works. A multidisciplinary approach to comprehending the ethnographic background of the characters' circumstances and ensuing behaviour is also made possible by the nonfiction sources. This nonfiction course is intended to dig deeper into certain psychological situations and uncover linguistic quirks in natural and modern discourses, in contrast to standard language courses that offer a broad overview of the subject.

In the context of current education, nonfiction literature plays a key role in shaping the abilities and learners' competencies. Students gain critical thinking skills that are necessary for both academic performance and lifetime learning when they interact with different types of nonfiction. The relevance of good reading habits, communication skills, and information synthesis are highlighted in this paper's exploration of the main skills-based learning objectives (Table 2) related to nonfiction literature.

Table 2.

Skills-based learning outcomes

1. Arrangement and understanding nonfiction	Good maintenance and keeping track of study materials is a student's acquired skill. Group reading strategies improve students' understanding in line with research findings.
2. Note-taking techniques	Good note-taking provides a base for synthesizing text material from nonfiction texts. Outlining, mapping, and annotating strategies help students in noting texts' main points and preparing argumentation. Instruction in these methods has the potential to enhance students' ability to get their thinking in order and remember content.
3. Participation in substantive discussions	Engaging in substantive discussions on nonfiction texts is at the foundation of building fine thinking skills. Encouraging students to share their meanings and understandings with fellow students in the class, on the other hand, builds a learning environment that honors differing views.
4. Active reading practices	Active reading equates to practices such as summary of content, questioning, and signaling agreement or disagreement with texts. Apart from enhancing understanding, such practices encourage critical interaction with texts.

5. Synthesizing information	Students should learn to integrate multiple data sources in order to make sound conclusions. This skill is particularly valuable in nonfiction texts where multiple opinions and evidence have to be critically evaluated. Pedagogical approaches with great significance to comparative analysis have the potential to improve students' synthesizing capability.
6. Identifying effective learning strategies	An essential outcome of engaging with nonfiction literature helps students identify the learning techniques that work best for them. By reflecting on their reading experiences, students can tailor their study strategies to fit their individual needs, promoting self-directed learning.
7. Arguing and supporting positions	The power to explain and support a position in both written and spoken forms is an important nonfiction-literacy skill. Students should learn to make arguments supported by evidence drawn from their readings and apply this in all types of academic discourse.
8. Proficiency in writing	Writing proficiency, including proper grammar and sentence structure, is fundamental for self-expression. Through writing assignments focused on nonfiction topics, students can refine their writing skills while exploring philosophical questions or current events relevant to their lives. This process involves critical thinking, research skills, and coherent argumentation, i.e., skills that are invaluable across all areas of study.

Furthermore, the integration of nonfiction literature into contemporary educational practices fosters a culture of critical thinking and effective communication among learners. By focusing on these skills-based learning outcomes, educators can prepare students not only for academic success but also for informed citizenship in an increasingly complex world. Nonfiction literature serves as a powerful tool for developing the competencies necessary for lifelong learning and engagement with diverse perspectives.

Recommendations for teachers to integrate nonfiction

There is an influx in the number of published books related to teaching fiction and nonfiction reading and writing, documentary prose and informative texts. It is recommended for prospective or in-service teachers to integrate nonfiction and evaluate its progressive effects on student achievement after considering a great amount of scholarly literature. Moreover, teachers can value the usefulness and importance of developing students' interest in nonfiction reading and writing. These professional and personal development experiences will be beneficial to all involved parties. On the one hand,

they will enable educators to implement literacy-based strategies effectively by introducing nonfiction literature in the classroom; on the other hand, they will boost learners' accomplishment and motivation.

Integration of nonfiction in high school and early undergraduate curriculum can initiate collaboration among practicing teachers and university professors to engage in critical studies regarding the connection between theories of learning and classroom-based applications involving nonfiction literature [9]. In this regard, educational researchers and practicing teachers can exchange ideas for teaching nonfiction and collaborate with one another on various themes, such as how to write biographies or CVs and conduct research. Moreover, in-service teachers should consider acquiring a range of instructional strategies for effectively navigating complex informational texts, as well as harnessing the pedagogical potential of nonfiction materials during shared and guided reading sessions and presentations [12].

Some teacher training courses encourage the use of trade books, informational texts, but they may not include strategies and methods to teach and navigate these texts [17]. Therefore, it is advisable to explore a separate nonfiction reading and writing course with the relevant methodological support which will help to incorporate nonfiction in the classrooms. Such courses will be beneficial for both educators and learners. The teachers will think critically about teaching nonfiction in their classroom and will use innovative teaching techniques; the students may get acquainted with new strategies as well as use innovative learning models. Moreover, pre-service teachers may also learn how to effectively use nonfiction in the classroom, how to boost learners' natural curiosity at an early year of study by guiding and facilitating inquiry, and how to encourage teacher collaboration around the topic of nonfiction [9].

The overarching goal of this research is to prepare students to comprehend informational texts, conduct research projects, and engage independently in reading, critical analyses and presentation. Another goal is to help in-service and pre-service teachers and teacher trainers to expand their definitions of early literacy beyond narrow definitions that include skill development, i.e., sight vocabulary, decoding and word recognition, to other conceptions of literacy that include conducting research and critical thinking.

Nonfiction provides a wealth of possibilities in its ability to introduce the reader or viewer to realistic characters. In exploring fine arts, particularly literature, students are exposed to fiction and nonfiction books, through which they critically examine the psychological material relevant to that source. The nonfiction sources also allow for a multi-disciplinary approach toward understanding the ethnographic context of the characters' situation and resultant behaviour. In contrast to general language courses, which present a broad overview of the subject, this nonfiction course is designed to delve deeply into specific psychological conditions as well as reveal language peculiarities in natural and contemporary discourses.

References / Список литературы

1. Blachowicz, C., & Ogle, D. (2001). *Reading comprehension: Strategies for independent learners*. New York: Guilford. 224 p.
2. Block, C. C., & Mangieri, J. N. (2003). *Exemplary literacy teacher: Promoting success for all children in grades K–5*. New York: Guilford Press. 180 p.
3. Coppens, K. (2019). Strategies to improve nonfiction reading. *Science Scope*, *43*(1), 18–21. Retrieved October 15, 2025, from https://www.jstor.org/stable/26899045
4. Crump, N., Amiridis, K., & Costea, B. (2007). A historical-cultural approach to the study of business ethics using the modern level: An illustration. *Management & Organizational History*, *2*, 237. https://doi.org/10.1177/1744935907084012
5. Danko-McGhee, K. (2004). The museum-university connection: Partners in early childhood art experiences. *Art Education*, *57*, 35–40. https://doi.org/10.1080/00043125.2004.11653574
6. Duke, N. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, *61*, 40–44.
7. Duke, N., Bennett-Armistead, S., & Roberts, E. (2003). Filling the nonfiction world: Why we should bring nonfiction into the early-grade classroom. *American Educator*, *27*, 30–34.
8. Duke, N., Bennett-Armistead, S., & Roberts, E. (2003). *Reading and writing informational text in the primary grades: Research-based practices*. New York: Scholastic.
9. Flowers, & Flowers. (2009). Nonfiction in the early grades: Making reading and writing relevant for all students. *Journal for the Liberal Arts and Sciences*, *13*(2). Spring 2009.
10. Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. New York: Pearson.
11. Kazakova, G. (2016). Non-fiction in modern book culture. *Herald of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*, *(3)*, 7–12.

12. Kristo, J. V., & Bamford, R. (2004). *Nonfiction in focus: A comprehensive framework for helping students become independent readers and writers of nonfiction, K–6*. New York: Scholastic.
13. Kurkjian, C., & Livingston, N. (2005). Learning to read and reading to learn: Informational series books. *The Reading Teacher*, *58*, 592–600. https://doi.org/10.1598/RT.58.6.9
14. Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communication*, *34*(4), 407–428. https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025
15. Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retellings. *The Reading Teacher*, *57*(8), 710–718.
16. Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, *38*(6), 564–570. https://doi.org/10.1598/RT.39.6.11
17. NCTE. (2023). *Position statement on the role of nonfiction literature (K–12)*.
18. Pike, K., & Mumper, J. (2004). *Making nonfiction and other informational texts come alive: A practical approach to reading, writing, and using nonfiction and other informational texts across the curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.
19. ResearchGate. (2022). *Readers' experiences of fiction and nonfiction influencing critical thinking*.
20. Stead, T. (2002). *Is that a fact? Teaching nonfiction writing in K–3*. Portland, ME: Stenhouse.
21. Taboada, A., & Guthrie, J. (2006). Contributions of students' questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research*, *38*, 1–36. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3801_1
22. Teslya, A. A. (2012). Documentary prose: The problem and history of genres. *Scientific Notes of Pacific National University*, *3*(1), 1–17. EDN: https://elibrary.ru/TBXVRD
23. Tierney, R. J. (1982). Essential considerations for developing basic reading comprehension skills. *School Psychology Review*, *11*(3), 299–305. https://doi.org/10.1080/02796015.1982.12084978
24. Trussell-Cullen, A. (1999). *Starting with the real world: Strategies for developing nonfiction reading and writing, K–8*. Carlsbad, CA: Dominie Press.
25. Strelnikova, V. (2022). History of non-fiction: From Blessed Augustine to self-help. Retrieved February 10, 2025, from National Research University Higher School of Economics, Popular Science Journal "IKSTATI".
26. Wilson, M. J., Hyon, S., & Zhang, X. (2017). The power of non-fiction text and the participatory approach. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, *17*(2), 98–113.
27. Wolfe, T. (2011). The rules of Tom Wolfe's life. *Esquire Magazine*.
28. Young, T. A., & Moss, B. (2006). Nonfiction in the classroom library: A literacy necessity. *Childhood Education*, *82*, 207–212. https://doi.org/10.1080/00094056.2006.10522824

DATA ABOUT HE AUTHORS

Eva T. Minasyan, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages No. 1
Plekhanov Russian University of Economics
36, Stremyanny Lane, Moscow, 115054, Russian Federation
Minasyan.ET@rea.ru

Valeria V. Goncharova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Foreign Languages No. 1
Plekhanov Russian University of Economics
36, Stremyanny Lane, Moscow, 115054, Russian Federation
goncharova.vv@rea.ru

Anna S. Kondina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Foreign Languages No. 1
Plekhanov Russian University of Economics
36, Stremyanny Lane, Moscow, 115054, Russian Federation
kondina.as@rea.ru

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Минасян Ева Тиграновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
пер. Стремянный, 36, г. Москва, 115054, Российская Федерация
Minasyan.ET@rea.ru

Гончарова Валерия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков № 1
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
пер. Стремянный, 36, г. Москва, 115054, Российская Федерация
goncharova.vv@rea.ru

Кондина Анна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков № 1
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
пер. Стремянный, 36, г. Москва, 115054, Российская Федерация
kondina.as@rea.ru

Поступила 15.10.2025 Received 15.10.2025
После рецензирования 20.11.2025 Revised 20.11.2025
Принята 23.11.2025 Accepted 23.11.2025

Фундаментальные основы и междисциплинарные связи / Fundamental Principles and Interdisciplinary Connections

Научная статья
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-934
УДК 37.035

Original article
EDN: XKJEEL



Эволюция социальной компетентности как педагогической категории от традиционных моделей к цифровой реальности

Э.Л. Емельянова
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Цифровая трансформация коммуникации, расширение онлайн-взаимодействий и рост социальных рисков в сети обостряют проблему уточнения социальной компетентности как педагогической категории. В научном дискурсе термин широко используется, однако сохраняются разнородность трактовок и частичное смешение с «социальными навыками», коммуникативной и цифровой компетентностью. Дополнительную сложность создает необходимость согласовать классические модели социализации с условиями платформенно-опосредованной социальной жизни обучающихся.

Цель статьи – реконструировать эволюцию понятия социальной компетентности и предложить интегративное определение, применимое к офлайн- и онлайн-контекстам образования.

Материалы и методы. Материалом послужили отечественные и зарубежные публикации по социализации, компетентностному подходу, социально-эмоциональному развитию, цифровой социализации и цифровому гражданству, а также нормативные документы, регламентирующие результаты общего образования. Использован дизайн интегративного обзора в сочетании с дефиниционным и компонентным анализом и сопоставлением моделей. Концептуальное картирование позволило выделить этапы эволюции и синтезировать структурную модель социальной компетентности.

Результаты. Получены результаты: показана смена доминирующих объяснительных рамок – от поведенческих моделей социальных навыков к компетентностным

и цифровым трактовкам; обосновано определение социальной компетентности как личностно-деятельностного образования с четырьмя компонентами; предложена модель, фиксирующая критерии эффективности и социальной приемлемости взаимодействий в офлайн- и онлайн-средах; уточнено место идей SEL в российском контексте через требования ФГОС к личностным и метапредметным результатам. Единый вывод: педагогическая категория «социальная компетентность» требует компонентного проектирования и включения цифровых и этических регуляторов и риск-менеджмента в образовательный дизайн.

Ключевые слова: социальная компетентность; педагогическая категория; компетентностный подход; социально-эмоциональное развитие; цифровая социализация; цифровое гражданство; ФГОС; обучающиеся

Для цитирования. Емельянова, Э. Л. (2026). Эволюция социальной компетентности как педагогической категории от традиционных моделей к цифровой реальности. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 28–54. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-934

Tracing the evolution of social competence in pedagogy: from conventional approaches to the digital environment

E.L. Emelyanova
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. The digital transformation of communication, the expansion of online interactions, and the growth of network-related social risks intensify the need to clarify social competence as a pedagogical category. Although the term is widely used in scholarship, definitions remain fragmented and partly overlap with social skills, communicative competence, and digital competence. An additional challenge is to align classical socialization models with the platform-mediated social life of students.

Purpose. This paper aims to reconstruct the evolution of the concept of social competence and to propose an integrative definition applicable to both offline and online educational contexts.

Materials and methods. The review draws on Russian and international research on socialization, competency-based education, socio-emotional development, digital socialization, and digital citizenship, as well as national standards regulating learning outcomes in general education. We employed an integrative review design combined with definitional and component analysis and systematic model comparison. Conceptual

mapping was used to identify stages of conceptual evolution and to synthesize a structural model of social competence.

Results. The results demonstrate: shift from behavioural social-skills models to competency-based and digital frameworks; justified integrative definition of social competence as a personality-and-activity formation with four components; structural model emphasizing effectiveness and social acceptability of interaction across offline and online settings; and the positioning of SEL ideas in the Russian context through national standards that specify personal and meta-subject outcomes. Overall, social competence as a pedagogical category requires component-based instructional design and the systematic inclusion of digital-ethical regulation and risk management.

Keywords: social competence; pedagogical category; competency-based education; socio-emotional development; digital socialization; digital citizenship; national educational standards; students

For citation. Emelyanova, E. L. (2026). Tracing the evolution of social competence in pedagogy: from conventional approaches to the digital environment. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 28–54. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-934

Введение

Социальная компетентность относится к числу категорий, которые в педагогике одновременно описывают результирующее качество личности и задают ориентиры проектирования образовательных условий. Ее педагогический статус методологически связан с личностно-деятельностной трактовкой педагогических явлений. Как отмечают В. А. Сластенин и соавторы, компетентность понимается как развивающееся образование, проявляющееся в деятельности и общении и допускающее целенаправленное формирование средствами обучения и воспитания [12]. В отечественной традиции, в интерпретации А. В. Мудрика, социализация рассматривается как включение личности в систему социальных отношений и освоение социально одобряемых норм и способов взаимодействия, что позволяет рассматривать социальную компетентность как педагогически опосредованный результат социализации в образовательной среде [9]. Культурно-историческая перспектива, как подчеркивает Л. С. Выготский, исходит из того, что развитие высших психических функций и становление личности происходят в общении и совместной деятельности; следовательно, социальное взаимодействие

в образовательных практиках выступает не внешней «добавкой» к обучению, а внутренним механизмом развития [3].

Концептуальная неопределенность категории обусловлена междисциплинарностью. Близкие рамки предлагают социальная психология (социальное восприятие, нормы, взаимодействие), психология общения и педагогика воспитания. Отечественная социальная психология, в изложении Г. М. Андреевой, описывает коммуникацию и групповые процессы как основу формирования социальных установок и поведения, что принципиально для понимания социальной компетентности как результата включенности в отношения и практики сотрудничества [1]. Разработка категории компетентности в общении в социально психологической традиции, в концепции Л. А. Петровской, фиксирует процессуальный аспект: понимание другого, владение средствами взаимодействия, регуляцию поведения и учет нормативных ожиданий [10]. В педагогике этот процессуальный аспект «переведен» в язык образовательных результатов и условий, что усилилось в период компетентностного поворота. В работах И.А. Зимней и А.В. Хуторского ключевые компетенции осмысливаются как парадигма результата образования и как основание проектирования стандартов [4; 5; 17]. В европейском дискурсе, на основании Рекомендации Совета Европейского союза схожая логика закреплена в рекомендации о ключевых компетенциях для обучения на протяжении жизни, где социальные и гражданские измерения рассматриваются как обязательная составляющая образовательного результата [27]. В международных рамочных документах вопрос о социальном развитии тесно связан с установкой на «компетенции для сложного мира», что проявляется в концептуальных материалах OECD (Learning Compass) и в отчетах о социально-эмоциональных навыках [37; 36].

Цифровая трансформация коммуникации добавляет к классическим основаниям категории новый контекст: значительная часть взаимодействий обучающихся переносится в платформенно-опосредованные среды, задающие иную логику публичности, аудиторий, темпа обратной связи и рисков. Для отечественной науки ключевыми являются исследования цифровой компетентности и цифровой социализации,

показывающие, что цифровая активность включает не только умения, но и мотивацию и ответственность, а цифровая среда выступает фактором, меняющим условия взросления, что неоднократно подчёркивается в работах Г.У. Солдатовой с соавторами [13; 14; 15; 16]. В международных рамках цифровой компетентности (DigComp 2.1/2.2) цифровое измерение описывается как совокупность знаний, умений и установок, необходимых для безопасного и ответственного участия в цифровой среде [22; 50]. Линия цифрового гражданства, в частности в работах M. Choi и соавт., T. Siebers и соавт., A. Tadlaoui-Brahmi и соавт., дополняет это этико-нормативным измерением участия в онлайн сообществах и педагогическими рекомендациями по формированию цифровой гражданской культуры [24; 26; 48]. Современные обзоры психического благополучия подростков в цифровую эпоху, представленные C.L. Odgers и соавт., A. Orben и соавт., а также M.J. Prinstein и соавт. показывают необходимость избегать упрощенного «технологического детерминизма» и фокусироваться на механизмах влияния, условиях и модераторах (тип участия, контент, уязвимости и социальный контекст) [36; 40; 41].

В связи с указанными изменениями встает научная задача: уточнить социальную компетентность как педагогическую категорию так, чтобы она а) сохраняла преемственность классических представлений о социализации и воспитании, б) была описана как проектируемый образовательный результат, в) включала цифрово-нормативные регуляторы, возникающие в онлайн-взаимодействии. Существенным отечественным эмпирико-педагогическим основанием для такого уточнения выступают, в частности, исследования Басовой, посвященные формированию социальной компетентности школьников средствами учебной деятельности и через организацию образовательных взаимодействий [2].

Цель исследования – формирование единого интегративного подхода к пониманию социальной компетентности, как педагогической категории, через реконструкцию её генезиса, синтез дефиниции и создание структурной модели, релевантной смешанным офлайн- и онлайн-контекстам образования.

Материалы и методы

Статья выполнена в формате интегративного теоретико-обзорного исследования с концептуальным синтезом, ориентированного на 1) уточнение смыслового ядра социальной компетентности как педагогической категории и 2) построение ее компонентной модели с учетом цифрового контекста. Выбор именно интегративного обзора обусловлен характером исследуемого феномена: социальная компетентность описывается разными дисциплинами и традициями, а задача статьи состоит не в суммировании эмпирических эффектов одной интервенции, а в сопоставлении и согласовании теоретических рамок, терминов и компонентных моделей.

Корпус источников формировался как многоуровневый:

а) отечественные фундаментальные и учебно-теоретические работы по педагогике, социализации и компетентностному подходу, позволяющие обосновать педагогический статус категории и ее формируемость [4; 5; 9; 12; 17];

б) отечественные публикации по социально-психологическим механизмам общения и взаимодействия, обеспечивающие описание когнитивных и нормативных предпосылок компетентности во взаимодействии [1; 10];

в) отечественные исследования цифровой компетентности и цифровой социализации, объясняющие расширение контекста социализации и появление новых нормативных регуляторов [11; 13-16];

г) международные публикации и рамочные документы по социально-эмоциональному развитию и SEL, включая мета-анализы и концептуальные материалы общественно-значимых организаций [20; 25; 28-31; 49];

д) международные рамки цифровой компетентности и цифрового гражданства, а также систематические обзоры по цифровому благополучию и рискам [22; 24; 26; 50; 33-36; 40; 41; 43; 46; 47].

е) нормативные документы, фиксирующие требования к результатам общего образования в Российской Федерации (ФГОС), которые использовались для сопоставления компонентов социальной компетентности с ожидаемыми образовательными результатами [6-8].

Критерии включения источников:

1) тематическая релевантность (социальная компетентность/социальные навыки; социализация; компетентностный подход; социально-эмоциональные компетенции/SEL; цифровая социализация/цифровое гражданство; цифровое благополучие и риски);

2) приоритет рецензируемых публикаций (журнальные статьи, систематические обзоры, мета-анализы), дополняемый рамочными документами (EU, OECD, DigComp, Council of Europe) и нормативными актами РФ (ФГОС) как источниками требований к образовательному результату;

3) временная рамка — от «канонических» работ, задающих основания (социализация, эмоциональная компетентность), до современных исследований, при этом цифровой блок и SEL-мета-анализы отбирались с явным приоритетом 2017–2024 гг. [22; 36; 39; 46-48; 50].

Процедуры анализа включали:

1. дефиниционный анализ – выделение устойчивых признаков в определениях социальной компетентности и уточнение ее границ по отношению к близким понятиям (социальные навыки, компетентность в общении, цифровая компетентность, социально-эмоциональная компетентность);
2. компонентный анализ – выявление инвариантных компонентов, регулярно повторяющихся в различных моделях (когнитивного, эмоционального, поведенческого, мотивационно-ценностного), и проверка их содержательной полноты в контексте цифровых взаимодействий;
3. сравнительно-теоретический анализ моделей – сопоставление поведенческих, социально-психологических, компетентностных, SEL- и «цифровых» трактовок по критериям: предмет (навык/компетентность), уровень проявления (индивидуальный/межличностный), степень нормативности (описание/предписание) и контекст (офлайн/онлайн);
4. концептуальное картирование – построение периодизации эволюции понятия и фиксация смены доминирующих рамок в Таблице 1;

5. синтез – формулирование итогового определения и построение структурной модели (Рисунок 1), связывающей компоненты социальной компетентности с критериями проявления и ожидаемыми педагогическими эффектами.

Обеспечение актуальности цифрового блока достигалось через приоритет рамочных документов DigComp [22; 50], систематических обзоров цифрового гражданства и практик его внедрения в образовании [46; 48], а также крупных обзорных и выборочных исследований о связи цифровых практик и подросткового благополучия [31; 36; 40; 43]. Концептуальная связка SEL-и цифрового измерения дополнительно соотносилась с рамками OECD, фиксирующими роль социально-эмоциональных навыков в современных образовательных целях [36; 37; 39], и с нормативными требованиями ФГОС как «проверкой на педагогическую применимость» компонентной модели [6-8].

Валидация выводов носила теоретико-методологический характер: проверялась логическая непротиворечивость периодации (сопоставление отечественных и международных рамок), воспроизводимость компонентного состава в разных традициях и согласуемость итоговой модели с нормативными результатами общего образования. При обсуждении измеряемости и доказательности диагностических процедур учитывались подходы к доказательному оцениванию в образовании (в т.ч. в контексте психологической оценки школьников) [18].

Результаты

Этапы эволюции понятия социальной компетентности

Реконструкция эволюции понятия показала, что «социальная компетентность» оформляется на пересечении трех линий:

1) социально-психологической линии взаимопонимания и норм взаимодействия [1; 10],

2) педагогической линии социализации и воспитания в образовательной среде [9; 12],

3) компетентностной линии результата образования, требующего проектирования и оценивания [4; 5; 17; 27; 37].

Современная стадия эволюции характеризуется «двойным контекстом» социализации (офлайн/онлайн) и включением в содержание компетентности цифровых норм, этики и риск-менеджмента [13; 16; 22; 24; 50]. Итоговые этапы представлены в Таблице 1 (см. табл. 1).

Таблица 1.

Этапы эволюции понятия социальной компетентности
Table 1. Stages in the Evolution of the Concept of Social Competence

Этап	Характеристика развития понятия
I. Нормативно-поведенческий (социальные навыки) 1960–1980-е гг.	**Фокус:** адаптация, социальные навыки. **Ядро:** навык как наблюдаемое поведение; тренируемость; ориентация на нормативность и внешнюю оценку.
II. Интеракционно-коммуникативный 1980–1990-е гг.	**Фокус:** компетентность во взаимодействии. **Ядро:** понимание партнера; учет норм и ожиданий; регуляция общения; роль групповой динамики.
III. Развивающе-социализационный 1990-е–2000-е гг.	**Фокус:** социализация в образовательной среде. **Ядро:** совместная деятельность и общение как механизм развития; педагогические условия формирования социальной компетентности.
IV. Компетентностный (образовательный результат) 2000-е–2010-е гг.	**Фокус:** ключевые компетенции, метарезультаты. **Ядро:** проектирование результата; стандартизация; выделение критериев и индикаторов оценивания.
V. Социально-эмоциональная интеграция (SEL) 2000-е – настоящее время	**Фокус:** социально-эмоциональные компетенции. **Ядро:** единство социальных и эмоциональных механизмов; доказательные эффекты программ; влияние на адаптацию и учебные результаты.
VI. Цифровое расширение (офлайн/онлайн) 2010-е – настоящее время	**Фокус:** цифровая социализация и гражданство. **Ядро:** нормы и этика онлайн-взаимодействий; приватность и цифровой след; безопасность; риск-менеджмент.

Периодизация фиксирует принципиальный сдвиг: от оценки «правильности» поведения к пониманию компетентности как интеграции знания, эмоций, мотивации и способов действия в изменяющемся контексте. На цифровом этапе усложняется нормативность. Публичность

и персистентность коммуникации, множественные аудитории и усиление социального сравнения требуют новых регуляторов поведения и рефлексии [21; 35; 36; 42].

Границы понятия

Содержательная специфика социальной компетентности проявляется через разграничение с родственным понятийным рядом.

Во-первых, «социальные навыки» преимущественно описывают поведенческий репертуар и наблюдаемые способы реагирования; фокус направлен на тренируемость поведения и его функциональность в типовых ситуациях [30]. В педагогике такое понимание важно, но недостаточно, т.к. оно слабо фиксирует смысловую и ценностную детерминацию поведения, а также роль социального понимания и эмоциональной регуляции в сложных социальных ситуациях.

Во-вторых, «компетентность в общении» акцентирует процессуальную сторону взаимодействия. Здесь акцент на понимание партнера, владение средствами общения, регуляцию поведения, учет норм и обратной связи, именно этот пласт обеспечивает когнитивно-перцептивную и регулятивную основу социальной компетентности [10]. Социально-психологический анализ групповых процессов уточняет, что компетентность проявляется в конкретных отношениях и практиках сотрудничества, а не только в индивидуальном «наборе» умений [1].

В-третьих, цифровая компетентность в рамке DigComp описывает готовность действовать в цифровой среде, включая информационную грамотность, коммуникацию, создание контента, безопасность и решение проблем [22; 50]. В отечественной традиции цифровая компетентность подростков также трактуется как система знаний, умений, мотивации и ответственности, интегрирующая когнитивный и ценностный уровни [13-15]. Однако социальная компетентность имеет иное «ядро»: она ориентирована на качество взаимодействия и отношений (включая цифровые формы), а цифровая компетентность – на широкий спектр действий в цифровой среде. Следовательно, корректно говорить о *расширении социальной компетентности цифровым контекстом*, а не о замене одного понятия другим [16; 24; 26].

Уточнение определения

Социальная компетентность – это интегративное, развивающееся личностно-деятельностное образование, обеспечивающее эффективное, этически ответственное и нормативно сообразное взаимодействие с людьми и сообществами в офлайн- и онлайн-средах, проявляющееся в когнитивном, эмоциональном, поведенческом и мотивационно-ценностном компонентах.

Данное определение задает признаки, значимые для педагогической категории.

Во-первых, оно поддерживает компетентностную логику результата образования: социальная компетентность представлена как интегративный результат, который может быть осмыслен в терминах образовательных целей, условий и критериев оценивания [4; 5; 17].

Во-вторых, оно фиксирует личностно-деятельностный характер компетентности, что согласуется с педагогической методологией и с пониманием того, что развитие в значительной степени происходит в совместной деятельности и общении [3; 9; 12].

В-третьих, включение офлайн- и онлайн-контекстов отражает современную структуру социализации: цифровая среда добавляет новые нормативные регуляторы и требования к ответственности, безопасности и режимам самопрезентации [16; 22; 24; 50]. Компонентный состав (когнитивный, эмоциональный, поведенческий, мотивационно-ценностный) обеспечивает операциональность категории и согласуется как с социально-психологическим анализом взаимодействия [10; 1], так и с линией социально-эмоционального развития и мотивации [28; 29; 45].

Структурная модель социальной компетентности

Компонентная организация социальной компетентности представлена в виде структурной модели (см. рис. 1). Модель связывает компонентный состав с интегральным критерием проявления компетентности – эффективным и социально приемлемым взаимодействием – и далее с ожидаемыми образовательными и социальными эффектами (включенность, сотрудничество, благополучие, профилактика рисков) [18; 36; 39].



Рис. 1. Структурная модель социальной компетентности обучающихся в офлайн- и онлайн-средах
Figure 1. A structural model of students' social competence in offline and online environments

Содержательно *когнитивный компонент* включает социальное понимание (нормы, ожидания, социальная причинность, перспектива другого) и рефлексивную критичность; «понимание цифрового» добавляет представления о публичности, цифровом следе, приватности, правилах платформенной коммуникации и последствиях действий в сети [10; 22; 24; 50]. *Эмоциональный компонент* обеспечивает распознавание и регуляцию эмоций, эмпатию и самоконтроль; в теоретическом плане он согласуется с идеями эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта [45]. *Поведенческий компонент* фиксирует навыки сотрудничества, коммуникации, конструктивного разрешения конфликтов и саморегуляцию поведения, включая стратегии цифрового общения и управление вниманием/отвлечением в медиасреде [47]. *Мотивационно-ценностный компонент* задает основания ответственности, просоциальности и гражданственности; его психологическую опору составляют представления о внутренней мотивации и самодетерминации как ресурсе устойчивого социально значимого поведения [28].

Обсуждение

Инварианты и новации социальной компетентности как педагогической категории

Сопоставление этапов эволюции позволяет выделить инвариантное ядро социальной компетентности: способность понимать социальную ситуацию, регулировать эмоциональные реакции и поведение и действовать в соответствии с нормами и ценностями взаимодействия. Для педагогической категории принципиально, что социальная компетентность рассматривается как формируемая: она развивается через организацию сотрудничества, учебного диалога, совместной деятельности и воспитательных практик, которые задают учащимся опыт нормативного взаимодействия и рефлексии [3; 9; 12]. Работы, ориентированные на формирование социальной компетентности школьников в образовательной деятельности, подтверждают значимость специально организованных педагогических условий и образовательных ситуаций взаимодействия [2].

В компетентностной парадигме педагогическое описание социальной компетентности предполагает: а) фиксацию состава результата (компоненты), б) выделение критериев проявления (эффективность и социальная приемлемость), в) описание условий формирования (организация деятельности, коммуникации, рефлексии, воспитательной среды) и г) процедуры оценивания. Такой способ описания соответствует отечественной логике конструирования ключевых компетенций как результата образования [4; 5; 17] и международным рамкам ключевых компетенций [27; 37].

Влияние цифровой реальности

В цифровую эпоху социальные взаимодействия обучающихся часто протекают в смешанных форматах. Платформенно-опосредованная коммуникация вводит новые механизмы социального сравнения и самопрезентации, изменяет структуру «аудиторий» и усиливает значимость репутационных эффектов и цифрового следа [21; 42]. Современные обзоры подчеркивают, что связь цифровых практик и подросткового благополучия не является однозначной: эффекты зависят от типа использования, контента, контекстов и индивидуальной уязвимости, по-

этому научно и педагогически продуктивнее рассматривать механизмы и модераторы, а не «время экрана» как единственный фактор [36; 40; 41]. Вместе с тем систематические обзоры фиксируют ассоциации между использованием социальных медиа и симптомами депрессии/тревожности у подростков [31], а крупные выборочные исследования показывают связь интенсивности использования социальных медиа с интернализирующими и экстернализирующими проблемами [43]. В теоретических моделях трансформации подростковых отношений в социальных медиа акцентируется, что цифровая среда меняет структуру сверстниковой коммуникации и усиливает значимость обратной связи и наблюдаемости [35]. Эмпирические данные также указывают на проблемы отвлекаемости и внимания в контексте социальных медиа, что повышает требования к саморегуляции [47].

Отсюда следует педагогическое уточнение содержания социальной компетентности: в цифровой реальности компетентность включает не только «умение общаться», но и *нормативно-этическую* и *безопасностную* регуляцию поведения в сети (управление приватностью, ответственное самораскрытие, уважение к другим, предотвращение цифрового насилия), а также развитие саморегуляции, необходимой для устойчивого взаимодействия и учебной деятельности в условиях постоянной медиастимуляции [22; 50; 24; 26]. Российские исследования цифровой компетентности подтверждают необходимость рассматривать цифровое поведение как единство знаний, умений, мотивации и ответственности, что методологически согласуется с включением «понимания цифрового» и ответственности в компоненты социальной компетентности [13-16]. Педагогическая поддержка цифровой социализации может опираться и на информатизацию образования как на организационную основу включения цифровых практик в учебный процесс при сохранении контроля рисков [11].

Важным регулятором выступают возрастно-психологические рекомендации и экспертные позиции, акцентирующие необходимость обучения подростков безопасным практикам до активного вовлечения в социальные медиа и подчеркивающие роль взрослых в сопровождении цифровых практик [19].

SEL в международной традиции и российский нормативный контекст

В международной исследовательской традиции SEL (social and emotional learning) описывает системную работу школы по развитию социальных и эмоциональных компетенций обучающихся. Концептуально SEL рассматривается как фактор позитивной адаптации и снижения рисков [29] и как общественно-значимый подход, имеющий эффекты на поведение и академические результаты [31]. Доказательная база SEL представлена мета-анализами: универсальные школьные программы улучшают социально-эмоциональные навыки и поведение, а также демонстрируют устойчивость эффектов в последующих замерах [30; 49]. В раннем детстве универсальные программы также показывают значимые эффекты в систематических обзорах и мета-анализах [20]. Практико-ориентированная рамка SEL широко транслируется CASEL, задающей структурированное понимание компонентов и педагогических механизмов внедрения [25]. В международных документах, фиксирующих цели образования на горизонте 2030, социально-эмоциональные навыки и компетентности также рассматриваются как ядро подготовки к жизни и сотрудничеству в сложном мире [36; 37; 39].

При этом в российской педагогике SEL не оформлено как единая институционализированная программа или самостоятельная парадигма, сопоставимая по статусу с CASEL-подходом. Однако функциональные аналоги SEL присутствуют в российском нормативном поле и в практике образования: через требования к результатам, воспитательную работу и формирование универсальных учебных действий в структуре ФГОС. Здесь компетентностная логика отечественных авторов выступает методологическим «мостом» между социально-эмоциональными качествами и образовательным результатом [4; 5; 12; 17].

Отражение SEL через ФГОС

ФГОС общего образования (уровни начального, основного и среднего общего образования) разделяет обязательные результаты освоения программы на три группы: личностные, метапредметные и предметные [6-8]. Принципы SEL преимущественно отражаются в первых двух группах, задавая необходимость целенаправленного формирования качеств, соотносимых с «Я-аспектом» SEL и «социальным аспектом» SEL.

1. Личностные результаты (отражение «Я-аспекта» SEL). Личностные результаты в ФГОС соотносятся с компонентами самосознания, саморегуляции и ответственного принятия решений. Они включают формирование ценностных ориентаций и идентичности (в т.ч. гражданской), развитие мотивации к обучению и саморазвитию, становление адекватной самооценки; также подчеркивается эмоционально-нравственная отзывчивость (понимание и сопереживание чувствам других людей) и личная ответственность за поступки на основе нравственных норм [6-8]. В педагогическом планировании это требует не эпизодических «разговоров о ценностях», а регулярного включения рефлексии, морального рассуждения и практик ответственности в учебные и воспитательные ситуации.

2. Метапредметные результаты (отражение «социального аспекта» SEL). Метапредметные результаты, включая универсальные учебные действия, задают основу навыков взаимоотношений и социальной компетентности: умение организовывать сотрудничество и совместную деятельность, вести диалог и аргументацию, учитывать различные точки зрения, конструктивно разрешать конфликты; регулятивные УУД предполагают планирование, контроль и оценивание действий и поведения [6-8]. По сути, именно метапредметный контур ФГОС задает «школьный механизм» развития социальных и эмоциональных компетенций через учебные практики сотрудничества, проектирование и рефлексию.

3. Предметные результаты. Хотя предметные результаты не эквивалентны SEL, они создают содержание и ситуации, в которых личностные и метапредметные результаты становятся достижимыми: дискуссии, групповые задания, проекты, исследовательская и социально значимая деятельность выступают контекстами формирования социальной компетентности [6-8].

Педагогическое следствие состоит в том, что **SEL-логика в России реализуется преимущественно имплицитно.** Например, через воспитательную работу и школьный климат, через системное формирование УУД и проектирование ситуаций сотрудничества (урок, внеурочная деятельность, проект, цифровая коммуникация). Такой подход требует

от образовательной организации не «покупки программы», а согласованного образовательного дизайна, где личностные и метапредметные результаты связаны с конкретными практиками взаимодействия, критериями наблюдения и рефлексии [4; 5; 12; 17].

Операционализация и оценивание. От модели к показателям

Предложенное определение и структурная модель создают основу для операционализации социальной компетентности в образовательной практике. Компонентная структура дает возможность выстроить многоуровневые индикаторы:

- когнитивные (понимание норм, социальная перспектива, оценка последствий действий, знание правил онлайн-коммуникации и приватности);
- эмоциональные (распознавание и регуляция эмоций, эмпатия, самоконтроль) [45];
- поведенческие (сотрудничество, диалог, конструктивное разрешение конфликтов, саморегуляция поведения, цифровые стратегии общения и управление отвлекаемостью) [47];
- мотивационно-ценностные (ответственность, просоциальность, внутренняя мотивация участия, гражданственность, ориентация на социальную приемлемость) [28].

При переходе от теоретической модели к оцениванию важна доказательность: критерии должны быть прозрачны, а интерпретация результатов – методологически обоснована. В российском контексте это соотносится с развитием доказательных подходов к оцениванию образовательных и психологических результатов, включая оценку социальной компетентности в сложных образовательных условиях [18].

В цифровом контексте операционализация требует учета специфических показателей: управление приватностью, ответственные практики коммуникации, распознавание и предотвращение онлайн-рисков, готовность к конструктивному участию в цифровых сообществах. Здесь продуктивны рамки цифрового гражданства и цифровой компетентности, позволяющие связывать «социальный» результат с нормативностью участия в цифровой среде [22; 24; 26; 46; 48; 50].

Заключение

Эволюция понятия социальной компетентности в педагогике показывает переход от преимущественно поведенческих моделей социальных навыков к пониманию социальной компетентности как интегративного, развивающегося личностно-деятельностного образования. Современная трактовка категории требует учета когнитивных механизмов социального понимания, эмоциональной саморегуляции, поведенческих стратегий взаимодействия и мотивационно-ценностных оснований ответственности и просоциальности. Цифровая реальность не отменяет классических оснований категории, но расширяет ее содержание за счет норм и этики онлайн-взаимодействий, требований к управлению приватностью и цифровым следом, а также за счет необходимости профилактики и управления онлайн-рисками. Предложенная структурная модель задает рамку, связывающую компонентный состав социальной компетентности с критериями эффективности и социальной приемлемости взаимодействий в офлайн- и онлайн-средах и может служить основанием для проектирования педагогических условий формирования компетентности и ее последующей операционализации в диагностике и оценивании образовательных результатов.

Список литературы

1. Андреева, Г. М. (2014). *Социальная психология* (5-е изд.). Москва: Аспект Пресс.
2. Басова, В. М. (2004). *Формирование социальной компетентности сельских школьников средствами учебной деятельности* (дис. … канд. пед. наук). Кострома. https://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsialnoi-kompetentnosti-selskikh-shkolnikov-0
3. Выготский, Л. С. (1999). *Мышление и речь* (5-е изд., испр.). Москва: Лабиринт.
4. Зимняя, И. А. (2003). Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*, (5), 34–42. https://www.hse.ru/data/2012/08/15/1257205707/Ключевые компетенции_Зимняя.doc. EDN: https://elibrary.ru/SMMBFV
5. Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf
6. Министерство просвещения Российской Федерации. (2021а). *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образова-*

ния (приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286). Москва. http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028

7. Министерство просвещения Российской Федерации. (2021b). *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования* (приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287). Москва. http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027
8. Министерство образования и науки Российской Федерации. (2012). *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования* (приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413). Москва. https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa
9. Мудрик, А. В. (2011). *Социализация человека* (3-е изд.). Москва: Академия.
10. Петровская, Л. А. (1989). *Компетентность в общении: социально-психологический тренинг*. Москва: Издательство Московского университета.
11. Роберт, И. В. (2014). *Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний.
12. Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., & Шиянов, Е. Н. (2013). *Педагогика*. Москва: Академия.
13. Солдатова, Г. У., Нестик, Т. А., Рассказова, Е. И., & Зотова, Е. Ю. (2013). *Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования*. Москва: Фонд Развития Интернет. https://www.ifap.ru/library/book536.pdf. ISBN: 978-5-9904706-1-3. EDN: https://elibrary.ru/UILWUN
14. Солдатова, Г. У., & Рассказова, Е. И. (2014). Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей. *Национальный психологический журнал*, (2), 27–35. https://npsyj.ru/articles/article/5102/. https://doi.org/10.11621/npj.2014.0204. EDN: https://elibrary.ru/TPUWJJ
15. Солдатова, Г. У., & Рассказова, Е. И. (2016). Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн. *Национальный психологический журнал*, (2), 50–60. https://doi.org/10.11621/npj.2016.0205. EDN: https://elibrary.ru/XEPJQH
16. Солдатова, Г. У. (2018). Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребёнок в изменяющемся мире. *Социальная психология и общество*, *9*(3), 71–80. https://doi.org/10.17759/sps.2018090308. EDN: https://elibrary.ru/YQSMUX
17. Хуторской, А. В. (2002). Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Эйдос*. https://khutorskoy.ru/books/2002/0423.htm. EDN: https://elibrary.ru/SGULHH
18. Юдина, Т. А., & Алехина, С. В. (2022). К проблеме доказательной психологической оценки социальной компетентности школьников в инклюзивном образова-

нии. *Современная зарубежная психология*, *11*(4), 41–50. https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110404. EDN: https://elibrary.ru/ZFJGGR

19. American Psychological Association. (2023). *Health advisory on social media use in adolescence*. https://www.apa.org/topics/social-media-internet/health-advisory-adolescent-social-media-use.pdf
20. Blewitt, C., Fuller Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, *1*(8), e185727. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727
21. boyd, d. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
22. Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: the digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/38842
23. Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Oxford: Wiley Blackwell.
24. Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, *107*, 100–112. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002
25. Shi, G., Chan, K. K., & Lin, X.-F. (2023). A systematic review of digital citizenship empirical studies for practitioners. *Education and Information Technologies*, *28*(4), 3953–3975. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11383-z. EDN: https://elibrary.ru/PDRTHU
26. Siebers, T., Beyens, I., Pouwels, J. L., & Valkenburg, P. M. (2022). Social media and distraction: an experience sampling study among adolescents. *Media Psychology*, *25*(3), 343–366. https://doi.org/10.1080/15213269.2021.1959350. EDN: https://elibrary.ru/FDSFJE
27. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX-:32018H0604(01)
28. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
29. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, *88*(2), 408–416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739

30. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
31. Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, *27*(1), 13–32. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001
32. Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M., & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *45*, 100861. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861. EDN: https://elibrary.ru/TUSIAS
33. Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 79–93. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851
34. Livingstone, S. (2009). *Children and the internet: great expectations, challenging realities*. Cambridge, UK: Polity Press. https://doi.org/10.1016/J.TELPOL.2011.11.006
35. Nesi, J., Choukas Bradley, S., & Prinstein, M. J. (2018). Transformation of adolescent peer relations in the social media context: part 1 — a theoretical framework and application to dyadic peer relationships. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *21*(3), 267–294. https://doi.org/10.1007/s10567-018-0261-x. EDN: https://elibrary.ru/JQBSQF
36. Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: adolescent mental health in the digital age — facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *61*(3), 336–348. https://doi.org/10.1111/jcpp.13190. EDN: https://elibrary.ru/IUHKMJ
37. OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: concept note*. Paris: OECD. https://www.oecd.org/education/2030-project
38. OECD. (2021). *Beyond academic learning: first results from the OECD Survey on Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study
39. OECD. (2024). *Social and emotional skills for better lives: findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en
40. Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, *3*(2), 173–182. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1
41. Prinstein, M. J., Nesi, J., & Telzer, E. H. (2020). Commentary: an updated agenda for the study of digital media and adolescent development – future directions fol-

lowing Odgers & Jensen (2020). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *61*(3), 349–352. https://doi.org/10.1111/jcpp.13219. EDN: https://elibrary.ru/UMODMU

42. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants: part 1. *On the Horizon*, *9*(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816
43. Riehm, K. E., Feder, K. A., Tormohlen, K. N., Crum, R. M., Young, A. S., Green, K. M., Pacek, L. R., LaFlair, L. N., & Mojtabai, R. (2019). Associations between time spent using social media and internalizing and externalizing problems among US youth. *JAMA Psychiatry*, *76*(12), 1266–1273. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.2325
44. Rose Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, *6*(1), 111–135. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
45. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
46. Shi, G., Chan, K. K., & Lin, X.-F. (2023). Digital citizenship research: a systematic review. *Education and Information Technologies*, *28*, 4313–4338. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11383-z. EDN: https://elibrary.ru/PDRTHU
47. Siebers, T., Beyens, I., Pouwels, J. L., & Valkenburg, P. M. (2022). Social media and distraction: an experience sampling study among adolescents. *Media Psychology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/15213269.2021.1959350. EDN: https://elibrary.ru/FDSFJE
48. Tadlaoui Brahmi, A., Çuko, K., & Alvarez, L. (2022). Digital citizenship in primary education: a systematic literature review describing how it is implemented. *Social Sciences & Humanities Open*, *6*(1), 100348. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100348. EDN: https://elibrary.ru/URMLTN
49. Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, *88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864
50. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: the digital competence framework for citizens – with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

References

1. Andreeva, G. M. (2014). *Social Psychology* (5th ed.). Moscow: Aspekt Press.
2. Basova, V. M. (2004). *Formation of Social Competence of Rural Schoolchildren through Educational Activities* (Doctoral dissertation). Kostroma. https://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsialnoi-kompetentnosti-selskikh-shkolnikov-0
3. Vygotsky, L. S. (1999). *Thinking and Speech* (5th ed., rev.). Moscow: Labirint.

4. Zimnyaya, I. A. (2003). Key competencies — a new paradigm of educational outcomes. *Higher Education Today*, *(5)*, 34–42. https://www.hse.ru/data/2012/08/15/1257205707/Ключевые компетенции_Зимняя.doc. EDN: https://elibrary.ru/SMMBFV
5. Zimnyaya, I. A. (2004). Key competencies as a result-oriented basis of the competency-based approach in education. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training. https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf
6. Ministry of Education of the Russian Federation. (2021a). Federal State Educational Standard for Primary General Education (Order of the Ministry of Education of Russia No. 286 dated May 31, 2021). Moscow. http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028
7. Ministry of Education of the Russian Federation. (2021b). Federal State Educational Standard for Basic General Education (Order of the Ministry of Education of Russia No. 287 dated May 31, 2021). Moscow. http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027
8. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2012). Federal State Educational Standard for Secondary General Education (Order of the Ministry of Education and Science of Russia No. 413 dated May 17, 2012). Moscow. https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa
9. Mudrik, A. V. (2011). *Socialization of a Person* (3rd ed.). Moscow: Akademiya.
10. Petrovskaya, L. A. (1989). *Competence in Communication: Socio-Psychological Training*. Moscow: Moscow University Press.
11. Robert, I. V. (2014). *Theory and Methodology of Informatization of Education: Psychological, Pedagogical and Technological Aspects*. Moscow: BINOM. Laboratory of Knowledge.
12. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., & Shiyanov, E. N. (2013). *Pedagogy*. Moscow: Akademiya.
13. Soldatova, G. U., Nestik, T. A., Rasskazova, E. I., & Zotova, E. Yu. (2013). *Digital Competence of Adolescents and Parents: Results of an All-Russian Study*. Moscow: Internet Development Fund. https://www.ifap.ru/library/book536.pdf. ISBN: 978-5-9904706-1-3. EDN: https://elibrary.ru/UILWUN
14. Soldatova, G. U., & Rasskazova, E. I. (2014). Psychological models of digital competence among Russian adolescents and parents. *National Psychological Journal*, *(2)*, 27–35. https://npsyj.ru/articles/article/5102/. https://doi.org/10.11621/npj.2014.0204. EDN: https://elibrary.ru/TPUWJJ
15. Soldatova, G. U., & Rasskazova, E. I. (2016). Models of digital competence and online activities of Russian adolescents. *National Psychological Journal*, *(2)*, 50–60. https://doi.org/10.11621/npj.2016.0205. EDN: https://elibrary.ru/XEPJQH
16. Soldatova, G. U. (2018). Digital socialization within the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world. *Social Psychology and Society*, *9*(3), 71–80. https://doi.org/10.17759/sps.2018090308. EDN: https://elibrary.ru/YQSMUX

17. Khutorskoy, A. V. (2002). Key competencies and educational standards. *Eidos*. https://khutorskoy.ru/books/2002/0423.htm. EDN: https://elibrary.ru/SGULHH
18. Yudina, T. A., & Alekhina, S. V. (2022). On the problem of evidence-based psychological assessment of schoolchildren's social competence in inclusive education. *Modern Foreign Psychology*, *11*(4), 41–50. https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110404. EDN: https://elibrary.ru/ZFJGGR
19. American Psychological Association. (2023). *Health Advisory on Social Media Use in Adolescence*. https://www.apa.org/topics/social-media-internet/health-advisory-adolescent-social-media-use.pdf
20. Blewitt, C., Fuller Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, *1*(8), e185727. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727
21. boyd, d. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
22. Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/38842
23. Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society* (2nd ed.). Oxford: Wiley Blackwell.
24. Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, *107*, 100–112. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002
25. Shi, G., Chan, K. K., & Lin, X. F. (2023). A systematic review of digital citizenship empirical studies for practitioners. *Education and Information Technologies*, *28*(4), 3953–3975. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11383-z. EDN: https://elibrary.ru/PDRTHU
26. Siebers, T., Beyens, I., Pouwels, J. L., & Valkenburg, P. M. (2022). Social media and distraction: an experience sampling study among adolescents. *Media Psychology*, *25*(3), 343–366. https://doi.org/10.1080/15213269.2021.1959350. EDN: https://elibrary.ru/FDSFJE
27. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning* (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)
28. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

29. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, *88*(2), 408–416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739
30. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
31. Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, *27*(1), 13–32. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001
32. Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M., & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *45*, 100861. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861. EDN: https://elibrary.ru/TUSIAS
33. Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 79–93. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851
34. Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities*. Cambridge, UK: Polity Press. https://doi.org/10.1016/J.TELPOL.2011.11.006
35. Nesi, J., Choukas Bradley, S., & Prinstein, M. J. (2018). Transformation of adolescent peer relations in the social media context: part 1 – a theoretical framework and application to dyadic peer relationships. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *21*(3), 267–294. https://doi.org/10.1007/s10567-018-0261-x. EDN: https://elibrary.ru/JQBSQF
36. Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: adolescent mental health in the digital age – facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *61*(3), 336–348. https://doi.org/10.1111/jcpp.13190. EDN: https://elibrary.ru/IUHKMJ
37. OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: Concept Note*. Paris: OECD. https://www.oecd.org/education/2030-project
38. OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the OECD Survey on Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study
39. OECD. (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en
40. Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, *3*(2), 173–182. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1

41. Prinstein, M. J., Nesi, J., & Telzer, E. H. (2020). Commentary: an updated agenda for the study of digital media and adolescent development — future directions following Odgers & Jensen (2020). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *61*(3), 349–352. https://doi.org/10.1111/jcpp.13219. EDN: https://elibrary.ru/UMODMU
42. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants: part 1. *On the Horizon*, *9*(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816
43. Riehm, K. E., Feder, K. A., Tormohlen, K. N., Crum, R. M., Young, A. S., Green, K. M., Pacek, L. R., LaFlair, L. N., & Mojtabai, R. (2019). Associations between time spent using social media and internalizing and externalizing problems among US youth. *JAMA Psychiatry*, *76*(12), 1266–1273. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.2325
44. Rose Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, *6*(1), 111–135. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
45. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
46. Shi, G., Chan, K. K., & Lin, X. F. (2023). Digital citizenship research: a systematic review. *Education and Information Technologies*, *28*, 4313–4338. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11383-z. EDN: https://elibrary.ru/PDRTHU
47. Siebers, T., Beyens, I., Pouwels, J. L., & Valkenburg, P. M. (2022). Social media and distraction: an experience sampling study among adolescents. *Media Psychology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/15213269.2021.1959350. EDN: https://elibrary.ru/FDSFJE
48. Tadlaoui Brahmi, A., Çuko, K., & Alvarez, L. (2022). Digital citizenship in primary education: a systematic literature review describing how it is implemented. *Social Sciences & Humanities Open*, *6*(1), 100348. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100348. EDN: https://elibrary.ru/URMLTN
49. Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, *88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864
50. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: the digital competence framework for citizens – with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Емельянова Элла Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
пр-кт Ленинградский, 49/2, 125167, г. Москва, Российская Федерация
elemelyanova@fa.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Ella L. Emelyanova, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Language Training and Professional Communication
Financial University under the Government of the Russian Federation
49/2, Leningradsky Prospekt, 125167, Moscow, Russian Federation
elemelyanova@fa.ru
SPIN-code: 2484-5737
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8109-8987
ResearcherID: PCT-3668-2025
ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Ella-Emelyanova

Поступила 15.12.2025
После рецензирования 15.01.2026
Принята 17.01.2026

Received 15.12.2025
Revised 15.01.2026
Accepted 17.01.2026

Фундаментальные основы и междисциплинарные связи / Fundamental Principles and Interdisciplinary Connections

Научная статья
Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-937
EDN: ZCXXZN
УДК 159.9

Зарубежные современные психологические исследования социального мировоззрения личности

И.В. Нехорошева
Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Мировоззрение личности, как система фундаментальных убеждений, оказывает всестороннее влияние на восприятие мира и новой информации, на оценку поведения других людей, на формирование мнения по многим социально важным вопросам. Зарубежная область изучения мировоззрения людей гораздо обширнее отечественной, ее анализ и критическое осмысление может быть полезно для разработки отечественных концепций и методик.

Цель – проанализировать современные зарубежные психологические исследования мировоззрения, выделить и описать наиболее крупные области.

Материалы и методы. В базе данных Scilit.com проводился поиск англоязычных психологических научных статей по теме мировоззрения, опубликованных с 2016 по 2025 год. Далее проводилась систематизация по тематике, выделение наиболее крупной области и ее описание.

Результаты. Выделены 3 крупные тематические области: социальное мировоззрение, экологическое мировоззрение, религиозное мировоззрение, в том числе тема смерти. Рассмотрена наиболее обширная область – «социальное мировоззрение», включающая убеждения об устройстве общества и общественных отношений, идеологические и социально-политические убеждения респондентов. Выделены наиболее влиятельные направления (с указанием приблизительного количества научных статей за последние 10 лет). 1. Фундаментальные идеологические убеждения: правый авторитаризм Right-Wing Authoritarianism (330) и ориентация на социальное доминирование Social Dominance Orientation (700). 2. Базовые убежде-

ния о социальном мире. Убеждение в том, что социальный мир опасен, Dangerous World Belief (140). Убеждение в том, что социальный мир – это конкурентные джунгли, Competitive-jungle World Belief (150). Убеждение в том, что социальный мир – это игра с нулевой суммой, Zero-Sum Belief (90). 3. Четыре типа мировоззрений по теории культуры: индивидуализм, иерархизм, эгалитаризм, фатализм (200). По каждому направлению кратко рассмотрены теоретические положения, методики психодиагностики и результаты последних эмпирических исследований.

Выводы. В зарубежной психологии тема мировоззрения рассматривается как принадлежащая психологии, а не только философии и другим социальным наукам. Согласно приведенным эмпирическим данным, убеждения человека по вопросам устройства общества связаны с его убеждениями по другим социально-политическим и экологическим вопросам. При этом подчеркивается, что закономерности, подтвержденные на выборках из западных обществ, далеко не всегда подтверждаются на выборках из восточных обществ из-за разницы менталитетов, актуальности вопросов методик, уровня социально-политических разногласий внутри общества. Следовательно, не все представленные теории и эмпирические закономерности могут подтвердиться на российских выборках. Поэтому их можно рассматривать как идеи для разработки отечественной психологии мировоззрения, затрагивающей вопросы, важные для российского общества.

Ключевые слова: мировоззрение; культурная теория М. Дуглас; эгалитаризм; правый авторитаризм; ориентация на социальное доминирование; вера в опасный мир; вера в конкурентный мир; вера с мир с нулевой суммой

Для цитирования. Нехорошева, И. В. (2026). Зарубежные современные психологические исследования социального мировоззрения личности. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 55–77. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-937

Foreign contemporary psychological studies of the personality social worldview

I.V. Nekhorosheva
State University of Education, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. A person's worldview, as a system of fundamental beliefs, has a comprehensive impact on their perception of the world and new information, their assessment of the behavior of others, and their opinions on many socially important issues. International research on worldviews is much broader than domestic research, so its analysis and critical understanding can be useful for developing domestic concepts and methods.

Purpose – to analyze contemporary international psychological research on worldviews and to identify and describe the most important areas.

Materials and methods. The Scilit.com database was searched for english-language psychological research articles on worldviews published between 2016 and 2025. The articles were then systematized by topic, and the largest area was identified and described.

Results. Three major thematic areas were identified: social worldview, ecological worldview, and religious worldview, including the topic of death. The most extensive area is "social worldview"; it includes beliefs about the structure of society and social relations, ideological and socio-political beliefs of respondents. The most influential areas are highlighted (with an indication of the approximate number of scientific articles over the past 10 years). 1. Fundamental ideological beliefs: Right-Wing Authoritarianism (330) and Social Dominance Orientation (700). 2. Basic beliefs about the social world: Dangerous World Belief (140), Competitive-jungle World Belief (150), Zero-Sum Belief – belief that social world is a zero-sum game (90). 3. Four types of worldviews according to cultural theory: individualism, hierarchism, egalitarianism, fatalism (200). For each area, theoretical propositions, diagnostic methods, and the results of recent empirical research are briefly reviewed.

Conclusions. In international psychology, the topic of worldview is viewed as belonging to psychology, not just philosophy and other social sciences. According to the presented empirical data, people's beliefs regarding the structure of society are linked to their beliefs regarding other sociopolitical and environmental issues. It is emphasized that the patterns confirmed in samples from Western societies are not always confirmed in samples from Eastern societies due to differences in mentalities, the relevance of diagnostic methods issues, and the level of sociopolitical disagreements within society. Consequently, not all the presented theories and empirical patterns can be confirmed in Russian samples. Therefore, they can be considered as ideas for developing a domestic psychology of worldviews, incorporating issues important to Russian society.

Keywords: worldview; cultural theory M. Douglas; egalitarianism; right-wing authoritarianism; social dominance orientation; dangerous world belief; competitive-jungle world belief; zero-sum belief

For citation. Nekhorosheva, I. V. (2026). Foreign contemporary psychological studies of the personality social worldview. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 55–77. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-937

Введение

Современных зарубежных психологических исследований, связанных с темой мировоззрения, достаточно много. Мировоззрение человека оказывает системное и всестороннее влияние на формирование его мнения по многим социально важным вопросам [6; 24]. Например,

оно влияет на отношение к мигрантам [25], на взгляды относительно ношения оружия и участия в вооружённых столкновениях [24], на степень безразличного отношения к другим людям [47], на готовность идти на жертвы [43], на восприятие коррупции [48; 50], на обеспокоенность экологическими проблемами [6; 51]. Оно является призмой, через которую люди интерпретируют и оценивают поведение других [29]. Оно само по себе ценно для человека [1].

Под мировоззрением понимается «система убеждений о фундаментальных аспектах реальности» [17, p. 535], «фундаментальные убеждения и ценности человека в отношении мира» [4, p. 01], «фундаментальная когнитивная ориентация человека или группы людей в отношении мира и жизни» [6, p. 4035]. В рамках направления под названием «Психология мировоззрения», исследователи пытаются выявить эти базовые убеждения, систематизировать их, изучить их объяснительную и прогностическую силу, а также факторы их формирования [17].

При этом исследовательские работы объединяются в крупные области, связанные с разными аспектами изучения мировоззрения или связанные с влиятельными теориями, имеющими большую объяснительную силу.

Отечественная психология мировоззрения несопоставимо меньше зарубежной, и пока не оформилась в отдельное научное направление. Для ее обогащения и развития, необходим анализ и критическое осмысление зарубежных идей и методик. Поэтому целью данной работы стал поиск и анализ современных зарубежных психологических исследований мировоззрения, выделение и описание наиболее крупной области.

Материалы и методы

В работе последовательно использованы следующие научно-исследовательские методы.

Библиографический поиск. Проводился поиск научных психологических статей по теме мировоззрения в базе данных Scilit.com, поскольку это одна из наиболее широких баз данных с разнообразными фильтрами для поиска. Фильтры были настроены следующим образом. Тип публикации – журнальная статья; подтип – исследовательская статья;

предмет – психиатрия и психология, годы – с 2016 по 2025, язык – английский. Запрос № 1: «worldview» (и затем «world view») в названии, аннотации, ключевых словах. В результате в базе отображается 2122 статьи. Запрос № 2: «worldview» или «world view» только в названии статьи, со всеми аналогичными другими фильтрами. По результатам максимально строгого запроса № 2, отображается 191 публикация. Это немного заниженные данные, так как часть психологических статей по выбранной теме попадают в тематические фильтры «образование и педагогика», «социология», «коммуникации», «социальная справедливость...» и т.д.

Систематизация. Далее работы были вручную систематизированы по тематике, выделены три основные тематические области, выделена самая крупная область, а в ней – основные направления исследований, группирующиеся вокруг наиболее влиятельных и популярных моделей и конструктов.

Описательно-аналитический обзор и критический анализ, как научно-исследовательские методы, применены для обработки самой крупной выделенной области – социального мировоззрения.

Результаты и обсуждение

Выделено 3 крупные области, в связи с которыми упоминается термин «мировоззрение». Первая – область изучения социального мировоззрения, включающая вопросы общественных отношений, проблемы миграции, межэтнических и других групповых конфликтов, политические взгляды респондентов. Именно эта область рассмотрена в данной работе. Вторая – область изучения экологического мировоззрения. Третья – область изучения религиозного мировоззрения, включающая увеличенную после пандемии область изучения отношения к смерти, страха смерти, психологических защит от осознания своей смертности.

Первая область – самая крупная, внутри нее наиболее часто встречаются исследования, посвященные следующим убеждениям и типам мировоззрений. Данные приведены с указанием приблизительного количества научных статей за последние 10 лет, со всеми аналогичными фильтрами, по запросу первого типа.

1. Фундаментальные идеологические убеждения:

1а) правый авторитаризм (Right-Wing Authoritarianism), приблизительное количество исследований – 330;

1б) ориентация на социальное доминирование (Social Dominance Orientation), приблизительное количество – 700.

2.Базовые убеждения о социальном мире:

2а) убеждение в том, что социальный мир опасен (Dangerous World Belief), количество – 140;

2б) убеждение в том, что социальный мир – это конкурентные джунгли (Competitive-jungle World Belief), количество – 150;

2в) убеждение в том, что социальный мир – это игра с нулевой суммой (Zero-Sum Belief), количество – 90.

3. Четыре типа мировоззрений по теории культуры Мэри Дуглас: индивидуализм, иерархизм, эгалитаризм, фатализм. Приблизительное количество исследований – 200.

Фундаментальные идеологические убеждения: Right-Wing Authoritarianism (RWA) – правый авторитаризм и Social Dominance Orientation (SDO) – ориентация на социальное доминирование

Правый авторитаризм и ориентация на социальное доминирование считаются двумя фундаментальными идеологическими убеждениями [19]. Изначально их рассматривали как типы личности, но уже в конце 1990-х начале 2000-х гг. многие авторы утверждали, что пункты этих шкал скорее относятся к убеждениям личности, а не к чертам личности [11, p. 76]. Эти составляющие идеологического мировоззрения часто исследуют в паре друг с другом, так как они усиливают межгрупповые предрассудки, политическую нетерпимость, этноцентризм, антидемократические настроения, и в конечном итоге могут привести к разрушению социально-политического строя в государствах [12, 22, 31]. Причем, как подчеркивает Джон Т. Джост с соавторами, разные составляющие идеологического мировоззрения являются следствием более широкой системы представлений о том, каков мир, какова человеческая природа, каков смысл исторических событий, текущих реалий и будущих возможностей [20, p. 309], то есть они являются частью более общей идеологии личности, или мировоззрения личности.

Правый авторитаризм RWA рассматривается как «мировоззрение, оправдывающее систему», то есть как комплекс установок, оправдывающий и укрепляющий социальный и политический строй [31]. В теоретических и эмпирических работах Боба Альтемейера в 1980-1990-гг. была оформлена концепция RWA и предложен показатель RWA, состоящий из трех аспектов. Первый – «подчинение» – добровольное подчинение официальной власти; второй – «конвенционализм» – поддержка норм, правил и установок, направленных на оправдание и укрепление существующей системы; третий, самый главный, – «агрессия» – поддержка респондентом насильственных мер, предпринимаемых властью, по отношению к тем, кто угрожает общепринятым нормам или отклоняется от них [30]. Именно из-за третьего компонента RWA превращается из гражданской преданности в правый авторитаризм, и, в крайнем случае, может быть началом принятия идеологий национализма и фашизма.

Правый авторитаризм как «мировоззрение, оправдывающее систему», положительно коррелирует с такими позитивными гражданскими характеристиками, как доверие федеральному правительству, поддержка консервативной политической идеологии [12, p. 583], отрицательное отношение к коррумпированным людям [50]. Но при этом RWA положительно коррелирует с оправданием насилия для решения политических разногласий [3, p. 434], с поддержкой недемократических мер в борьбе с терроризмом и врагами государства, с ограничением прав и свободы слова тех людей, которые придерживаются радикальных взглядов, отличных от федеральной политики и взглядов респондента [12, p. 584].

Методики. Исследования проводятся с помощью шкал, измеряющих все 3 фактора авторитаризма: шкала ASC – “Aggression, Submission, Conventionalism” – «Агрессия, Подчинение, Конвенционализм» [12] и шкала ACT – “Authoritarianism, Conservatism, Traditionalism” – «Авторитаризм, Консерватизм, Традиционализм» [10].

Ориентация на социальное доминирование SDO. Концепцию межгруппового социального доминирования предложили в 1999 г. Джеймс Сиданиус и Фелиция Пратто для объяснения конфликтов между разными социальными группами и групповой дискриминации по расовому, гендерному, социальному и другим признакам. Люди, придерживаю-

щиеся SDO-взглядов, считают нормальным такое устройство общества, в котором одни группы управляют другими, между группами есть иерархия и подчинение, а не равенство, и в котором одни группы имеют меньше прав, чем другие.

SDO и RWA хорошо объясняют различия в политических взглядах либералов и консерваторов, и даже различия в их моральных представлениях [23]. При этом, SDO и RWA положительно коррелируют с антидемократическими взглядами: с поддержкой политической системы без партий и выборов, с одобрением политической цензуры, с национальным эгоизмом, оправданием насилия в политической сфере; причем SDO – в большей степени [31].

Ориентация на социальное доминирование SDO положительно коррелирует с циничным отношением к демократии, согласно которому допустимо жертвовать демократическими принципами ради личной выгоды [42]. SDO положительно коррелирует с коррупционными намерениями [48, 50]. SDO отрицательно коррелирует с самотрансценденцией[1], верой в справедливый мир и поддержкой равных возможностей для всех людей [32, p. 73].

Методики. Разработано много вариантов шкал для диагностики SDO. Одна из первых шкал SDO Scale разработана Фелисией Пратто и Джеймсом Сиданиусом с соавторами [34, p. 763]. Одна из последних шкал – SDO7 (седьмая версия) – предложена Арнольдом Хо, Джеймсом Сиданиусом и Фелицией Пратто с соавторами. Шкала SDO7 состоит из двух субшкал SDO-D (dominance, доминирование) и SDO-E (egalitarianism, эгалитаризм, т.е. равенство) по 8 пунктов с 7-балльной шкалой ответов Лайкерта; короткая версия SDO7(s) – вдвое меньше [16]. Пример утверждения из первой субшкалы «Вероятно, это хорошо, что одни группы находятся наверху, а другие внизу»; пример анти-эгалитарного суждения из второй субшкалы: «Мы не должны пытаться гарантировать всем группам одинаковое качество жизни» [16, Appendix 1].

[1] Под «самотрансценденцией» понимается характеристика, близкая к смеси альтруизма и духовности: выход за пределы своих личных интересов, понимание связи своей жизни с жизнью других людей, а также вера в существование мира за пределами разведанных границ. Измеряется с помощью Шкалы духовной трансцендентности Ральфа Л. Пьемонта (1999).

Dangerous Worldview (DW) или Dangerous World Belief (DWB) – вера в опасный мир. Competitive Worldview (CW) или Competitive-jungle World Belief (CWB) – вера в конкурентный мир

Оба конструкта были предложены Джоном Даккитом в рамках его авторской модели двух процессов [9], как базовые убеждения о социальном мире, лежащие в основе правого авторитаризма RWA и ориентации на социальное доминирование SDO. Оба убеждения рассматриваются как составляющие социального мировоззрения – social worldview [33], и иногда упоминаются под общим термином social worldviews[1] [53]. По Даккиту, социальное мировоззрение – набор убеждений о социальном мире, о том, каковы люди, как они могут вести себя, и как на них следует реагировать и обращаться с ними [11, p. 78].

Вера в опасный мир обозначается как Dangerous Worldview (DW), а вера в конкурентный мир – как Competitive Worldview (CW) [33]. Под верой в опасный мир DW понимается убеждение в том, что социальный мир опасен, что в нем высок риск столкнуться с плохими людьми. На противоположном полюсе находится убеждение в том, что социальный мир безопасен, а люди в нем – доброжелательные. Оно измеряется с помощью шкалы Dangerous and threatening social world view [11, p. 92].

Под верой в конкурентный мир CW понимается убеждение в том, что социальный мир – это мир с беспощадной конкуренцией, живущий по закону джунглей, где люди борются за ресурсы и власть, где прав сильный. На противоположном полюсе находится убеждение в том, что этот социальный мир – это мир кооперации, взаимопомощи, где люди заботятся друг о друге. Измеряется с помощью шкалы Competitive jungle social world view [11, p. 92].

«Конкурентное» и «опасное» мировоззрение служит призмой, через которую человек интерпретирует и оценивает мир и других людей. Например, согласно последним данным, люди с высоким уровнем CW, то есть оценивающие социальный мир как конкурентные джунгли, более терпимо оценивают антагонистическое поведение руководителей,

[1] Термин «social worldviews» кажется близким к термину «социальные представления». Но теория социальных представлений Сержа Московичи больше фокусируется на анализе массового сознания, в то время как social worldviews изучаются и в рамках психологии личности.

видя в этом поведении компетентность и лидерские качества. Люди с низким уровнем CW, воспринимающие мир как коллективный и доброжелательный, наоборот, не одобряют резкое поведение руководителей, не принимают такое поведение, рассматривают его как неэффективное и некомпетентное [29]. У людей с высоким уровнем убежденности в опасном и конкурентном мире выше готовность нанести упреждающий удар в деловых или личных социальных отношениях, в случае ожидания угрозы [54].

Согласно модели Дж. Даккита, убеждение в опасности мира DW порождает приверженность идеям правого авторитаризма RWA с целью наведения общественного порядка. Убеждение в жесткой конкуренции социального мира CW порождает ориентацию на социальное доминирование SDO.

Существует много исследований, подтверждающих эту модель. Например, показано, что чем больше человек придерживается мировоззренческих убеждений об опасном DW и конкурентном CW мире, тем в большей степени он поддерживает идеи правого авторитаризма RWA [53]. Все 4 показателя CW, SDO, DW, RWA, особенно последний, положительно коррелируют с поддержкой идей навести порядок в общественных местах, в частности, сделать неудобными общественные пространства для девиантного поведения: для катания на скейтборде по перилам, для пьяных и бездомных граждан, спящих на лавочках или проживающих под мостами [22]. Хотя есть современные исследования, частично опровергающие модель Дж. Даккита [49].

Zero-sum belief (ZSB) – убеждение в том, что мир – это игра с нулевой или положительной суммой

Понимание мира как игры с нулевой суммой или положительной суммой рассматривается исследователями как существенный аспект мировоззрения людей, как *обобщённое представление о том, как устроен мир* [2]. Под «верой с мир с нулевой суммой» понимается, что увеличение ресурсов, возможностей, достижений одних людей возможно только за счет уменьшения ресурсов и возможностей других людей. Под «верой в мир с положительной суммой» понимается, что возможно «беспроигрышное» сосуществование людей, когда все в выигрыше.

По результатам анализа 67 статей, опубликованных по данной тематике за последние 10 лет, Лукас Хейки Мацунага с соавторами приходит к выводу, что это убеждение формирует соответствующий тип мышления (zero-sum thinking, zero-sum mindset), оно пронизывает социальные и психологические явления, и его нужно рассматривать как «важнейшую линзу для понимания и решения современных социальных конфликтов» [27].

Люди с убеждением о «мире с нулевой суммой» проявляют меньшую готовность делиться общественными благами или вносить свой вклад в их создание [14]; они предпочитают более строгий миграционный контроль, поскольку считают, что выгоды для мигрантов будут достигнуты за счет местных жителей [5]. Убеждение о «мире с нулевой суммой» стабильно во времени, способствуют предвзятому враждебному восприятию других людей, увеличивает предвзятость даже в ситуациях, где возможно сотрудничество и взаимный выигрыш, снижает готовность к сотрудничеству даже в таких серьезных ситуациях, в которых сотрудничество жизненно необходимо [2]. Причем, те люди, которые придерживаются мировоззрения с нулевой суммой, более склонны считать, что успех других людей достигается за их счёт, а не наоборот, что их собственный успех достигается за счёт других людей [36]. Такое мировоззрение сказывается на отношении к работе. Сильная вера в мир с нулевой суммой ослабляет инициативность сотрудника, он снижает требования к своим обязанностям и стремится частично переложить свою работу на других [38]. Если человек воспринимает мир под таким углом зрения, то для него характерно предвзятое антагонистическое восприятие социальных отношений. На личностном уровне это приводит к снижению удовлетворенности жизнью [40].

Люди с противоположным убеждением о «мире с положительной суммой» больше доверяют другим людям, больше готовы к сотрудничеству, более охотно участвуют в совместных проектах, что в долгосрочной перспективе приводит к взаимным выгодам в виде решения более сложных задач и инновационным достижениям [14]. В романтических отношениях вера в мир «с положительной суммой» способствует повышению качества отношений и оптимистичного настроя в случае проблем в отношениях [7].

Методики. Одна из наиболее распространенных методик диагностики разработана Джоанной Рожицка-Тран с соавторами. Шкала Zero-Sum Game scale состоит из 8 утверждений, с 6-балльной шкалой ответов. Примеры утверждений: «Жизнь – как теннисная игра: человек выигрывает только тогда, когда другие проигрывают», «Если кто-то становится богаче, это означает, что кто-то другой становится беднее», «Когда кто-то много делает для других, он теряет» [39]. Есть сокращенные шкалы из 4 пунктов [5, p. G13, G15].

Cultural Theory – культурная теория Мэри Дуглас

Несмотря на то, что эта теория была разработана М. Дуглас в начале 1980-х гг., она до сих пор имеет большое влияние в теоретических и эмпирических исследованиях мировоззрения [6, p. 4035].

Согласно теории, для каждого общества, и меньших по размеру сообществ, и для отдельных индивидов характерен один из 4 типов мировоззрения, обусловленный предпочтениями людей в области социальной организации. Под социальной организацией людей в обществе имеется в виду два параметра. Первый – «группа» – это степень предпочтения обществом и индивидом социальной интеграции, то есть насколько сильно индивид интегрирован в групповые связи, причем добровольно, насколько сильно в обществе выражен коллективизм, сотрудничество. На противоположном полюсе: индивидуализм. Второй параметр – «сетка» – это степень предпочтения обществом и индивидом жесткости социальной структуры, порядка, иерархизации, соподчинения, обязательных предписаний. На противоположном полюсе: предпочтение равенства и свободы. В зависимости от выраженности эти двух параметров образуются 4 типа «культурных» мировоззрений.

«Культурные мировоззрения – это общие убеждения людей во всех сферах социальных отношений и в отношении мира в целом» [15, p.2]. Первый тип мировоззрения – индивидуалистический. Первый и второй параметр социальной организации мало выражен в обществе и мало предпочтительны индивидом. Одобряется личная свобода как свобода от норм и принуждений; уважается конкуренция, опора на свои ресурсы, предпринимательство, свободный рынок. Второй – иерархический. Оба параметра – сильно выражены в обществе и предпочтительны ин-

дивидом. В обществе строгая система обязанностей и предписаний; включенность в коллективы и группы является следствием внешних правил и традиций; одобряется конформизм, уважение к старшим и вышестоящим, уважение к строгому порядку в социальных отношениях. Третий – эгалитарный (как противоположность элитарности). Первый параметр – сильно выражен, а второй параметр – мало выражен. Поддерживаются идеи равенства, отвергается чрезмерное социальное расслоение, сильна добровольная приверженность тем группам, в которые человек включен. Четвертый – фаталистический. Первый параметр – мало выражен, а второй параметр – сильно выражен. Поддерживается идея, что от индивида мало что зависит, его жизнь и жизнь общества во многом определяется разнообразными внешними причинами.

Для каждого типа культурного мировоззрения характерна разная степень обеспокоенности социальными, политическими, экологическими, экономическими и другим рискам и проблемами [52, p. 2]. Так, например, у людей с эгалитарным типом мировоззрения выше обеспокоенность экологическими проблемами и больше выражено поведение, сберегающее экологию [21; 51, p. 139]. Эгалитаристы больше поддерживают идеи сокращения использования автомобилей и «грязных» видов топлив, идеи повышения налога на автомобили [6, p. 4038; 51, p. 139]. Индивидуалисты и фаталисты имеют обратную точку зрения по этим вопросам [6, p. 4038; 51, p. 139]. Недостатком контроля над оборотом оружия также более обеспокоены эгалитаристы [21].

Безработица волнует эгалитаристов и фаталистов, но не индивидуалистов. Степень обеспокоенности проблемами в области социального порядка (преступность, конфликты, гражданское неповиновение) положительно связана с иерархическим мировоззрением, отрицательно – с индивидуалистическим [35, p. 160–161]. Степень доверия правительству наиболее высока у людей с иерархическим типом мировоззрения, причем они больше одобряют скрытый сбор данных государством о гражданах [15].

Обеспокоенность рисками, связанными с вирусом Covid-19, положительно связана с эгалитаризмом, отрицательно – с индивидуализмом. Причем, среди всех демографических, когнитивных и мировоззренче-

ских переменных, индивидуалистические (по Д. Кахану) и просоциальные установки объясняли больше всего дисперсии в обеспокоенности гражданами рисками, связанными с вирусом [8; 44]. Более того, индивидуалисты менее одобряли ограничительные меры, принятые на государственном уровне для борьбы с распространением инфекции, так как расценивали это как ограничение личной свободы [44].

К теме эгалитарного мировоззрения тесно примыкает снова набирающая популярность тема космополитического мировоззрения (интернационализма), в частности, тема глобальной человеческой идентичности и космополитической ориентации [26, 28].

Методики. В исследованиях в основном применяются две методики и их варианты. Первая методика Cultural Theory Scale, разработанная Карлом Дейком в начале 1990-х гг., диагностирует 4 типа мировоззрения по 4 шкалам. В 2002 г. Сюзанна Риппл предложила вариант методики Дейка [35, p. 157]. Вторая методика Cultural Cognition Scale разработана Дэном Каханом с соавторами [21], включает 2 шкалы, 32 пункта с 4-балльной шкалой ответов Лайкерта. Первая шкала «индивидуализм – коммунитаризм» измеряет приверженность индивидуальным или коллективным интересам. Вторая шкала «эгалитаризм – иерархизм» измеряет отношение к идеям разнообразия взглядов и равноправия. Пример утверждения из первой шкалы: «Правительство должно прилагать больше усилий для достижения целей общества, даже если это означает ограничение свободы и выбора людей», из второй шкалы: «Мы зашли слишком далеко в продвижении равных прав в этой стране» [21, p. 505]. Приверженность четырем типам социальных мировоззрений выводится исходя из показателей этих двух биполярных шкал.

С помощью обеих методик проведено много исследований, но при этом обнаружено, что их психометрические показатели находятся на приемлемом уровне при исследованиях на выборках из типичных западных культур, и снижаются на выборках из коллективистских восточных культур [15, p.3]. Согласно недавним исследованиям на японской выборке, опросник Кахана имеет неудовлетворительные психометрические показатели [45].

Вэнь Сюэ с соавторами предложила китайскую версию – методику Chinese cultural theory scale, разработанную на базе двух методик

Д. Кахана и К. Дейка [51, p. 138]. В 2023 г. ее структура была еще раз подтверждена [15]. Методика содержит 4 шкалы, по 3 утверждения в каждой шкале, и 4-балльную шкалу ответов Лайкерта. Примеры утверждений для каждой шкалы выглядят следующим образом. Индивидуализм: «Государство слишком сильно вмешивается в нашу повседневную жизнь», иерархизм: «Люди должны проявлять больше уважения к тем, кто занимает руководящие должности», эгалитаризм: «Нам необходимо значительно сократить неравенство между богатыми и бедными, мужчинами и женщинами», фатализм: «Я чувствую, что представляю небольшую ценность для общества как личность» [51, p. 138].

Взаимосвязь между рассмотренными показателями. Зависимость от социально-политического контекста и менталитета

Многие из рассмотренных показателей взаимосвязаны друг с другом. Например, эгалитаризм отрицательно коррелирует с SDO [34, p. 752]. Космополитическое мировоззрение тоже отрицательно коррелирует с RWA и SDO [28, 41]. SDO-E отрицательно коррелирует с пониманием мира как игры с нулевой суммой [46]. SDO и RWA положительно коррелируют между собой на выборках из Северной Америки [12, p. 575]. В 46 исследованиях получена средняя корреляция между CW и SDO r = 0,55, между DW и RWA r = 0,41, между RWA и SDO r = 0,31 [33].

Однако, мировоззрение и менталитет сильно отличаются у разных народов и культур [13]. Поэтому устойчивость и характер взаимосвязей между рассмотренными показателями может меняться в разных культурах, а также в зависимости от текущего социально-политического состояния одного и того же общества. По оценке Джона Дакитта с соавторами, связь между SDO и RWA может быть различной в разных типах обществ, в зависимости от силы и типа государственной идеологии и от степени социализированности людей [11, p. 77]. Современные исследования это подтверждают. Согласно анализу, проведенному Микелем Роккато и Лукой Рикольфи, положительная корреляция между SDO и RWA выше в западных странах с более выраженными внутренними идеологическими противоречиями [37]. В социалистическом менталитете Китая SDO и RWA не связаны положительно, поскольку авторитаризм RWA поддерживается, а межгрупповое социальное доми-

нирование SDO – нет [18, 19]. Кроме того, как отмечалось выше, далеко не все западные методики оказались валидны на восточных выборках.

Выводы

1. В первую очередь особенно важно подчеркнуть, что мировоззрение людей активно изучается в зарубежной психологии. Проведено довольно много исследований по теме мировоззрения в психологии личности, социальной психологии, политической и экологической психологии. То есть *тема мировоззрения рассматривается как принадлежащая психологии*, а не только философии и другим социальным наукам.

2. Представленные эмпирические психологические закономерности доказывают, что мировоззренческие взгляды человека по одним вопросам касательно устройства общества взаимосвязаны с его убеждениями по другим социальным, политическим, экологическим вопросам. В целом, исходя из смысла рассмотренных исследований, можно сказать, что все они фокусируются не на психологии массового сознания, а *на учете индивидуальных воззрений в оценке социальных явлений*. То есть эти исследования посвящены изучению «*социального мировоззрения личности*». Этому термину можно дать следующее рабочее определение. *Социальное мировоззрение личности – это система обобщенных убеждений, взглядов и представлений личности об обществе, группах и людях в них, о текущем и должном устройстве общества.*

3. Мировоззрение личности зависит от национального менталитета. Как видно из представленных исследований, закономерности, многократно подтвержденные на выборках людей из западных обществ, далеко не всегда подтверждаются на выборках людей из восточных обществ. Причины заключаются в разных менталитетах западных либеральных обществ и восточных коллективистских культур, в неактуальности некоторых идей для разных обществ, в невалидности части вопросов психодиагностических методик при применении на восточных культурах. Следовательно, не все представленные теории и эмпирические закономерности могут подтвердиться на российских выборках.

4. Представленные теории, методики и эмпирические закономерности могут быть полезны в качестве идей для проведения отечественных

исследований, но не с целью «влиться в зарубежный мейнстрим», а с целью разработки отечественной психологии мировоззрения, затрагивающей вопросы, важные для российского общества.

Заключение

В работе впервые в рамках отечественной психологии предпринята попытка систематизации разрозненного поля зарубежных исследований мировоззрения. Более четко очерчена предметная область «социального мировоззрения личности». Предложено авторское определение этого термина, который только начинает входить в российский научный дискурс и употребляется пока в единичных случаях. Критически оценены границы применимости западных теорий и методик в области изучения социального мировоззрения личности, в частности, показана неправомерность прямого заимствования западных идей и методик в рассмотренной области. Обозначена возможность разработки самостоятельной отечественной «Психологии мировоззрения» как новой области исследований, фокусирующейся на изучении актуальных для российского общества мировоззренческих вопросах. Таким образом, представленный аналитический обзор обладает научной новизной и теоретической значимостью, для отечественной психологии.

Практическая значимость данной работы состоит в следующем. Во-первых, представлен обзор современных психодиагностических методик, разработанных авторами, принадлежащими к западной и восточной культуре, с указанием различий в валидности западных методик на западных и восточных выборках. Это позволит отечественным исследователям, при разработке отечественных вариантов методик, сразу опираться на западные и восточные методики, чтобы вывести «среднее» и выделить пункты, наиболее адекватные для нашей евразийской культуры. Во-вторых, понимание того, что отношение к другим людям и их поведению, к коррупции, к мигрантам, к экологическим проблемам связано с базовыми убеждениями об устройстве социального мира (опасный / безопасный, конкурентный / кооперативный, с нулевой / положительной суммой), может быть полезно политическим психологам и психологам-консультантам.

Список литературы / References

1. Alessiato, E. (2022). What is a worldview? Some suggestions from the history of the concept. *Negotiation Journal*, *38*(3), 397–404. https://doi.org/10.1111/nejo.12404. EDN: https://elibrary.ru/ONJRLC
2. Andrews-Fearon, P., & Götz, F. M. (2024). The zero-sum mindset. *Journal of Personality and Social Psychology*, *127*(4), 758–795. https://doi.org/10.1037/pspa0000404. EDN: https://elibrary.ru/KLVFGD
3. Armaly, M. T., & Enders, A. M. (2024). Who supports political violence? *Perspectives on Politics*, *22*(2), 427–444. https://doi.org/10.1017/S1537592722001086
4. Cheng, S.-L., Zhang, X., Zhao, C., Li, Y., Liu, S., & Cheng, S. (2024). Worldview, psychological flexibility, and depression-anxiety-stress in Chinese youth. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1447183. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1447183. EDN: https://elibrary.ru/JQHWQV
5. Chinoy, S., Nunn, N., Sequeira, S., & Stantcheva, S. (2025). *Zero-sum thinking and the roots of US political differences*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 53 p. https://doi.org/10.3386/w31688
6. Chuang, F., Manley, E., & Petersen, A. (2020). The role of worldviews in the governance of sustainable mobility. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *117*(8), 4034–4042. https://doi.org/10.1073/pnas.1916936117. EDN: https://elibrary.ru/IKIVBH
7. Crocker, J., Canevello, A., & Lewis, K. A. (2017). Romantic relationships in the ecosystem: compassionate goals, nonzero-sum beliefs, and change in relationship quality. *Journal of Personality and Social Psychology*, *112*(1), 58–75. https://doi.org/10.1037/pspi0000076
8. Dryhurst, S., Schneider, C. R., Kerr, J., Freeman, A. L. J., Recchia, G., … van der Linden, S. (2020). Risk perceptions of COVID-19 around the world. *Journal of Risk Research*, *23*(7–8), 994–1006. https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1758193. EDN: https://elibrary.ru/BBCDYS
9. Duckitt, J. (2001). A dual process cognitive-motivational theory of ideology and prejudice. *Advances in Experimental Social Psychology*, *33*, 41–113. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(01)80004-6
10. Duckitt, J., Bizumic, B., Krauss, S. W., & Heled, E. (2010). A tripartite approach to right-wing authoritarianism: the authoritarianism-conservatism-traditionalism model. *Political Psychology*, *31*(5), 685–715. https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00781.x
11. Duckitt, J., Wagner, C., du Plessis, I., & Birum, I. (2002). The psychological bases of ideology and prejudice: testing a dual process model. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*(1), 75–93. https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.1.75. EDN: https://elibrary.ru/GXTUDD

12. Dunwoody, P. T., & Funke, F. (2016). The aggression-submission-conventionalism scale: testing a new three-factor measure of authoritarianism. *Journal of Social and Political Psychology*, *4*(2), e4955. https://doi.org/10.5964/jspp.v4i2.168
13. Gaitho, N. (2022). Critical analysis of the prevailing worldviews and value systems in relation to how they are shaped by culture and identity. *European Journal of Social Sciences Studies*, *7*(2), 10–30. https://doi.org/10.46827/ejsss.v7i2.1210. EDN: https://elibrary.ru/ZQZEDP
14. Gavrilets, S., & Seabright, P. (2025). The evolution of zero-sum and positive-sum worldviews. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *122*(32), e2504339122. https://doi.org/10.1073/pnas.2504339122. EDN: https://elibrary.ru/EERBZW
15. Guo, Q., Muhetaer, P., & Hu, P. (2023). Cultural worldviews and support for governmental management of COVID-19. *Humanities and Social Sciences Communications*, *10*, 879. https://doi.org/10.1057/s41599-023-02339-w. EDN: https://elibrary.ru/NFQTUL
16. Ho, A. K., Sidanius, J., Kteily, N., Sheehy-Skeffington, J., Pratto, F., Henkel, K. E., Foels, R., & Stewart, A. L. (2015). The nature of social dominance orientation: theorizing and measuring preferences for intergroup inequality using the new SDO7 scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, *109*(6), 1003–1028. https://doi.org/10.1037/pspi0000033
17. Holmes, O. S., Findlay, B. M., & Cook, R. (2021). Worldview psychology and the representation of spirituality, naturalism, and agnosticism: conceptualisation and psychometric measurement. *Australian Journal of Psychology*, *73*(4), 535–547. https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1918534. EDN: https://elibrary.ru/NIJNGI
18. Hsu, H.-Y., & Wang, T. (2024). Opposite effects of RWA and SDO on war support: Chinese public opinion toward Russia's war in Ukraine. *British Journal of Social Psychology*, *63*(2), 839–856. https://doi.org/10.1111/bjso.12706. EDN: https://elibrary.ru/VCYSDN
19. Hsu, H.-Y., Wang, T., & Feng, X.-Y. (2025). Revisiting the "lethal union": the role of RWA and SDO in the Chinese public's reactions to the Israeli-Palestinian conflict. *International Journal of Psychology*, *60*(6), e70125. https://doi.org/10.1002/ijop.70125. EDN: https://elibrary.ru/TKMCFU
20. Jost, J. T., Federico, C. M., & Napier, J. L. (2009). Political ideology: its structure, functions, and elective affinities. *Annual Review of Psychology*, *60*, 307–337. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163600
21. Kahan, D. M., Braman, D., Gastil, J., Slovic, P., & Mertz, C. K. (2007). Culture and identity-protective cognition: explaining the white-male effect in risk perception. *Journal of Empirical Legal Studies*, *4*(3), 465–505. https://doi.org/10.1111/j.1740-1461.2007.00097.x

22. Kauff, M., Lämmle, L., Kroll, E., Gehring, L., Soucek, R., & Asbrock, F. (2024). Should the city be for everyone? The relationship between worldviews, ideological attitudes, and the approval of hostile design. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *34*(4), e2867. https://doi.org/10.1002/casp.2867. EDN: https://elibrary.ru/RNDJYF
23. Kugler, M., Jost, J. T., & Noorbaloochi, S. (2014). Another look at moral foundations theory: do authoritarianism and social dominance orientation explain liberal-conservative differences in "moral" intuitions? *Social Justice Research*, *27*, 413–431. https://doi.org/10.1007/s11211-014-0223-5. EDN: https://elibrary.ru/HVHNGQ
24. Lancaster, C., Alibrahim, M., Carter, C., Mumford, E., & Sheridan-Johnson, J. (2025). Worldview and gun attitudes among American youth and young adults. *Social Science Research*, *129*, 103180. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2025.103180. EDN: https://elibrary.ru/NNYQOS
25. Lee, I.-C., Permyakova, T., & Sheveleva, M. (2020). Reducing negative attitudes toward immigrants in Russia and Taiwan: possible beneficial effects of naïve dialecticism and an incremental worldview. *Frontiers in Psychology*, *11*, 572386. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572386. EDN: https://elibrary.ru/QIWISF
26. Liu, J. H., Zhang, R. J., Leung, A. K.-Y., Gil de Zúñiga, H., Gastardo-Conaco, C., Vasiutynskyi, V., & Kus-Harbord, L. (2020). Empirical correlates of cosmopolitan orientation: etiology and functions in a worldwide representative sample. *Political Psychology*, *41*, 661–678. https://doi.org/10.1111/pops.12644. EDN: https://elibrary.ru/TKWFHY
27. Matsunaga, L. H., Petersen, J., Aoki, T., & Faiad, C. (2024). The science of zero-sum thinking: a scoping review of 10 years of empirical research. *Dynamics of Asymmetric Conflict*, *18*(3), 209–229. https://doi.org/10.1080/17467586.2024.2441504
28. McFarland, S., Hackett, J., Hamer, K., Katzarska-Miller, I., Malsch, A., Reese, G., & Reysen, S. (2019). Global human identification and citizenship: a review of psychological studies. *Political Psychology*, *40*, 141–171. https://doi.org/10.1111/pops.12572
29. Nguyen, C. Q., & Ames, D. R. (2025). Savvy or savage? How worldviews shape appraisals of antagonistic leaders. *Journal of Personality and Social Psychology*, *129*(6), 1007–1036. https://doi.org/10.1037/pspa0000456. EDN: https://elibrary.ru/IPBUGU
30. Nilsson, A., & Jost, J. T. (2020). The authoritarian-conservatism nexus. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, *34*, 148–154. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.03.003. EDN: https://elibrary.ru/KXVSMV
31. Nilsson, A., & Teymoori, A. (2025). The dark side of ideology: ideological worldviews and antidemocratic attitudes. *Annals of The New York Academy of Sciences*, *1553*(1), 391–406. https://doi.org/10.1111/nyas.70062. EDN: https://elibrary.ru/ZCHZQK

32. Olonisakin, T., Adebayo, S., & Idemudia, E. (2021). Social worldviews and social attitudes: examining the psychological correlates for other-concern. *Journal of Culture and Values in Education*, *4*(2), 65–83. https://doi.org/10.46303/jcve.2021.7. EDN: https://elibrary.ru/XIOZMV
33. Perry, R., Sibley, C., & Duckitt, J. (2013). Dangerous and competitive worldviews: a meta-analysis of their associations with social dominance orientation and right-wing authoritarianism. *Journal of Research in Personality*, *47*, 116–127. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.10.004
34. Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L., & Malle, B. (1994). Social dominance orientation: a personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*(4), 741–763. https://doi.org/10.1037//0022-3514.67.4.741. EDN: https://elibrary.ru/HITRET
35. Rippl, S. (2002). Cultural theory and risk perception: a proposal for a better measurement. *Journal of Risk Research*, *5*(2), 147–165. https://doi.org/10.1080/13669870110042598
36. Roberts, R., & Davidai, S. (2022). The psychology of asymmetric zero-sum beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, *123*(3), 559–575. https://doi.org/10.1037/pspi0000378. EDN: https://elibrary.ru/JXBBOU
37. Roccato, M., & Ricolfi, L. (2005). On the correlation between right-wing authoritarianism and social dominance orientation. *Basic and Applied Social Psychology*, *27*(3), 187–200. https://doi.org/10.1207/s15324834basp2703_1
38. Roczniewska, M., & Wojciszke, B. (2021). Reducing hindering job demands: the role of belief in life as a zero-sum game and workload. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(19), 10036. https://doi.org/10.3390/ijerph181910036. EDN: https://elibrary.ru/ZAZZNQ
39. Różycka-Tran, J., Alessandri, G., Jurek, P., & Olech, M. (2018). A test of construct isomorphism of the belief in a zero-sum game scale: a multilevel 43-nation study. *PLoS One*, *13*(9), e0203196. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203196. EDN: https://elibrary.ru/WUUJPC
40. Różycka-Tran, J., Piotrowski, J. P., Żemojtel-Piotrowska, M., Jurek, P., Osin, E. N., … Maltby, J. (2021). Belief in a zero-sum game and subjective well-being across 35 countries. *Current Psychology*, *40*(2), 3575–3584. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00291-0. EDN: https://elibrary.ru/BGCBGZ
41. Seitova, D., Nariman, H. S., & Kovacs, M. (2023). Cosmopolitanism and social dominance orientation mediate relationship between political orientation and sexism. *Acta Psychologica*, *240*, 104037. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104037. EDN: https://elibrary.ru/NUTEWZ
42. Šerek, J., & Mužík, M. (2021). Who does not protect democracy? Examining the role of right-wing authoritarianism and social dominance orientation. *Personality and Individual Differences*, *181*, 111027. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111027. EDN: https://elibrary.ru/HEIJLL

43. Shiundu, T. W. (2024). A critical examination of dominant worldviews and value systems: exploring how culture and identity shape perspectives. *Journal of Human Resource & Leadership*, *8*(1), 78–86. https://doi.org/10.53819/81018102t30133. EDN: https://elibrary.ru/AQORFE
44. Siegrist, M., & Bearth, A. (2021). Worldviews, trust, and risk perceptions shape public acceptance of COVID-19 public health measures. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *118*(24), e2100411118. https://doi.org/10.1073/pnas.2100411118. EDN: https://elibrary.ru/PMXETD
45. Takeda, M., Takagi, A., & Toriyama, R. (2025). An attempt to construct a Japanese version of cultural worldviews scale. *The Japanese Journal of Personality*, *34*(1), 34–36. https://doi.org/10.2132/personality.34.1.5. EDN: https://elibrary.ru/UXOWEP
46. Taylor, M., & Pensini, P. (2025). Zero-sum beliefs about the human-nature relationship: the role of social dominance orientation, tolerance of ambiguity, and need for cognition. *Psychology International*, *7*(4), 89. https://doi.org/10.3390/psycholint7040089. EDN: https://elibrary.ru/BJMMGP
47. Tesi, A., & Passini, S. (2025). Why don't we care about others? A closer look at indifference through the lens of the dual process model and moral foundations theory. *Journal of Applied Social Psychology*, *55*(5), 359–370. https://doi.org/10.1111/jasp.13096. EDN: https://elibrary.ru/DPGFOF
48. Vilanova, F., Almeida-Segundo, D. S., Milfont, T. L., & Costa, A. B. (2025). Further testing a dual process social psychological model of corrupt intention and attitudes toward corrupt people. *Current Psychology*, *44*, 8933–8947. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07822-y. EDN: https://elibrary.ru/GWNDQQ
49. Vilanova, F., Almeida-Segundo, D. S., Moura, P. B., Pratto, F., & Costa, A. B. (2024). The limited impact of adverse experiences on worldviews and ideologies. *Frontiers in Social Psychology*, *2*, 1375527. https://doi.org/10.3389/frsps.2024.1375527. EDN: https://elibrary.ru/SSMBZB
50. Vilanova, F., Milfont, T. L., & Costa, A. B. (2022). A dual process social psychological model of corrupt intention and attitudes toward corrupt people. *Journal of Personality and Social Psychology*, *123*(4), 854–883. https://doi.org/10.1037/pspp0000414. EDN: https://elibrary.ru/AYQAQO
51. Xue, W., Hine, D. W., Marks, A. D. G., Phillips, W. J., & Zhao, S. (2016). Cultural worldviews and climate change: a view from China. *Asian Journal of Social Psychology*, *19*(2), 134–144. https://doi.org/10.1111/ajsp.12116
52. Xue, W., Zeng, Z., Liu, Z., & Marks, A. D. G. (2021). The role of cultural worldviews in predicting gambling risk perception and behavior in a Chinese sample. *Brain and Behavior*, *11*(3), e02015. https://doi.org/10.1002/brb3.2015. EDN: https://elibrary.ru/YIQYZS
53. Zeigler-Hill, V. (2019). Fundamental social motives mediate the associations that dangerous and competitive social worldviews have with ideological attitudes.

Evolutionary Psychological Science, *5*, 29–41. https://doi.org/10.1007/s40806-018-0164-6. EDN: https://elibrary.ru/FEATNT

54. Zeigler-Hill, V., & Besser, A. (2022). Social worldviews and the likelihood of engaging in preemptive strikes. *Personality and Individual Differences*, *185*, 111244. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111244. EDN: https://elibrary.ru/YQZJOW

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Нехорошева Инна Владимировна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии
Государственный университет просвещения
ул. Радио, 10А, г. Москва, 105005, Российская Федерация
i-vl-n@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Inna V. Nekhorosheva, PhD in Psychology, Senior Lecturer of Department of Social and Educational Psychology
State University of Education
10A, Radio Str., Moscow, 105005, Russian Federation
i-vl-n@mail.ru
SPIN-code: 5204-1205
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-7148-4777
ResearcherID: GLT-6830-2022
Scopus Author ID: 35222205000
ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Inna-Nekhorosheva
Academia.edu: https://independent.academia.edu/GoAfin

Поступила 20.12.2025
После рецензирования 20.01.2026
Принята 23.01.2026

Received 20.12.2025
Revised 20.01.2026
Accepted 23.01.2026

Фундаментальные основы и междисциплинарные связи / Fundamental Principles and Interdisciplinary Connections

Научная статья
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-950
УДК 159.9

Original article
EDN: ZWQTLP



Социально-психологические особенности наблюдателя, связанные с точностью восприятия взаимоотношений в паре по невербальным признакам

П.И. Макарова, И.В. Кузнецова
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Исследование направлено на изучение точности восприятия взаимоотношений в паре по невербальной коммуникации на основании видеоматериалов, а также социально-психологических особенностей наблюдателя. В исследовании рассматривались парные взаимоотношения между мужчиной и женщиной, находящихся в дружеских и любовных отношениях, а также в отношениях «знакомые». Основываясь на наблюдаемых невербальных признаках, респонденты-наблюдатели (N = 70, возраст M = 23, σ ± 4) обосновывали свои выводы.

Цель. Изучение особенностей наблюдателя, связанных с точностью восприятия взаимоотношений в паре (любовные или дружеские отношения, отношения «знакомые») с противоположным полом по невербальным признакам.

Материалы и методы. В работе использовалась авторская разработка стимульного видеоматериала для определения способности людей отличать романтические отношения от дружеских с помощью невербальных сигналов (9 видеофрагментов); диагностика эмпатии по А. Меграбяну и Н.Эпштейну; шкалы (задачи) методики В.А. Лабунской «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» (задачи – 1, 2, 3, 4), авторская анкета на выявление отношения к разнополой дружбе. Обработка полученных данных проводилась в IBM SPSS Statistics Subscription 22. В исследовании были применены следующие методы математической статистики: анализ первичных статистик, Хи-квадрат Пирсона, многомерный дисперсионный анализ, а также контент-анализ.

Результаты. Выявлено, что точность восприятия связана с личными границами допустимой невербальной коммуникации наблюдателя, способностью к адекватной интерпретации невербального поведения, представлениями и опытом дружеских отношений с противоположным полом. Выявлено, что невербальные сигналы, которые имеют множественную интерпретацию (взгляд, улыбка, прикосновение "прикрывать рот рукой") затрудняют определение вида взаимоотношений между людьми.

Ключевые слова: невербальная коммуникация; невербальное поведение; разнополая дружба; социальная перцепция; точность восприятия; взаимоотношения

Для цитирования. Макарова, П. И., & Кузнецова, И. В. (2026). Социально-психологические особенности наблюдателя, связанные с точностью восприятия взаимоотношений в паре по невербальным признакам. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 78–99. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-950

Socio-psychological features of the observer related to the accuracy of perception of the relationship in a couple based on non-verbal signs

P.I. Makarova, I.V. Kuznetsova
Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation

Abstract

Background. The research is aimed at studying the observer's characteristics related to the accuracy of perception of the relationship in a couple using non-verbal communication based on video materials. The study examined the pair relationship between a man and a woman who are in a friendly and loving relationship, as well as in a dating situation. Based on the observed non-verbal signs, the respondents (N = 70, age M = 23, $\sigma \pm 4$) justified their conclusions.

Purpose. The study of the observer's characteristics related to the accuracy of perception of the relationship in a couple (love or friendship, dating relationship) with the opposite sex through non-verbal communication.

Materials and methods. The work used the author's development of stimulating video material to determine the ability of people to distinguish romantic relationships from friendly ones using non-verbal signals (9 video clips); Emotional Empathic Tendency Scale, EETS to A. Mehrabian, N. Epstein; scales (tasks) of V.A. Labunskaya's methodology "Diagnosis of the level of development of the ability to adequately interpret nonverbal behavior" (tasks-1, 2,3,4), author's form to identify attitudes to friendship of different sexes. The received data was processed in IBM SPSS Statistics Subscription 22. The following methods of mathematical statistics were used in the study: Pearson Chi-square, Multivariate Analysis of Variance, as well as content analysis.

Results. It has been revealed that the accuracy of perception is related to the personal boundaries of acceptable non-verbal communication of the perceiver, the ability to adequately interpret non-verbal behavior, perceptions and experience of friendly relations with the opposite sex. It has been revealed that non-verbal signals that have multiple interpretations (look, smile, touch "cover your mouth with your hand") make it difficult to determine the type of relationship between people.

Keywords: nonverbal communication; nonverbal behavior; same-sex friendship; social perception; accuracy of perception; relationships

For citation. Makarova, P. I., & Kuznetsova, I. V. (2026). Socio-psychological features of the observer related to the accuracy of perception of the relationship in a couple based on non-verbal signs. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 78–99. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-950

Введение

В ходе ежедневной коммуникации мы вступаем в разнообразные отношения, в которых мы обмениваемся сигналами, как вербальными, так и невербальными, инициируем, интерпретируем и реагируем на них. Одной из сложностей процесса коммуникации является то, как мы интерпретируем полученную информацию. Изучением особенностей восприятия собеседника подробно занимались А.А. Бодалёв, В.А. Лабунская, Г.М. Андреева, В.П. Морозов, А.С. Васильченко, Г.М. Хурамова и др [2; 8].

Многие исследователи уделяли внимание дружбе (А.С. Большова, Е.С. Суровегина, Д.А. Севостьянов, Аристотель, И.С. Кон и др.) [3; 5; 14]. В. А. Лосенков приводил следующее определение, дружба – это тотально-личностное отношение, основанное на взаимной симпатии и добровольном выборе; по своей психологической природе оно интимно и предполагает внутреннюю близость, доверие и откровенность [7].

Однако межличностные отношения развиваются, и в обществе всё больше обращают внимание на дружбу между мужчиной и женщиной (Я.В. Евсеева, А.Н. Комарова, С.М. Мальцева, С.Э. Волошина, Р.В. Троицкий, Ю.В. Касаткина, Baumgarte R., Emmett M.) [16; 20], формируются стереотипы о мужской, женской и смешанной дружбе (А.С. Большова, Е.С. Суровегина и др.). Иногда в процессе развития межличностных отношений происходит размытие границ между друже-

скими и романтическими отношениями (К. А. Бочавер, Rawlins W. K., Greeley, A.M.) [4; 21; 23].

Дружба с противоположным полом становится важной темой для изучения. Многие учёные, как отечественные, так и зарубежные занимались исследованием данного вида взаимоотношений. Аспект сексуального влечения в дружбе между мужчиной и женщиной в своих работах рассматривали Я.В. Евсеева, Baumgarte R., Bleske A. L., Buss D. M., Хайди Ридер [17; 18; 20]. Особенностями дружеских отношений с противоположным полом, их преимуществами и сложностями занимались Emmett M., Rawlins W. K., Д. О'Мира, С. Мессманн, Kretschmer, D [20; 22]. Представления о дружбе между мужчиной и женщиной изучали Могилевич, Е. И., С.М. Мальцева, Р.В. Троицкий, Ю.В. Касаткина, Bleske A. L., Buss D. M., Baumgarte R. [12].

Однако, если мы посмотрим на исследования невербальной коммуникации, которую очень подробно изучали В.А. Лабунская, Г.М. Андреева, В.Н. Куницына, Г.Е. Крейдлин, В.А. Барабанщиков, П. Экман [1; 6; 7; 9], и на исследования факторов, которые могут влиять на восприятие невербальной коммуникации (А.С. Васильченко, Е.В. Малышева, В.П. Морозов, J.M. Carroll, J.A. Russell) [11; 19], то отметим, что не многие авторы в своих работах занимались изучением невербального поведения у друзей разного пола (Лю С., Чжан С., Ф.Т. Хубиева, С.Н. Бостанова, З.О. Салпагарова) [10; 15].

Ознакомившись с исследованиями, которые проводились в области невербальной коммуникации друзей противоположного пола, мы обнаружили, что исследователями мало изучено, по каким же невербальным признакам люди определяют дружеские отношения между мужчиной и женщиной и могут ли они отличать романтические отношения от дружеских, опираясь на невербальное поведение. Поэтому целью нашего исследования стало изучение особенностей наблюдателя, связанных с точностью восприятия взаимоотношений в паре (любовные или дружеские отношения, отношения знакомства) с противоположным полом по невербальным признакам. На восприятие отношений (и представление об отношениях) оказывает влияние масса факторов, таких как личный опыт, установки, отношений симпатии/антипатии к воспри-

нимаемому объекту, что относится скорее к социальной перцепции. В данной работе, мы используем термин “точность восприятия”, под которым подразумевает соотнесение представлений о рассматриваемых взаимоотношениях (по видеоматериалу) и исходным контекстом отношений (показываемом в видеоролике).

Нами было выдвинуто две гипотезы: H1: Наличие невербальных сигналов, которые относятся и к дружеским, и к романтическим отношениям, затрудняет определение вида взаимоотношений; H2: Высокий уровень эмпатии создаёт помехи в определении вида взаимоотношений между людьми;

Первая гипотеза является ведущей в исследовании. Мы считаем, что актуальность смешанной дружбы и размытие границ между романтическими и дружескими отношениями, которое проявляется не только во внутренней схожести отношения людей друг к другу (близости, открытости, интимности), но и в невозможности чётко категоризировать невербальные сигналы, может быть связано с тем, что людям становится сложнее определить вид взаимоотношений, используя невербальное поведение.

Материалы и методы

Описание выборки

В нашем исследовании приняло участие 70 респондентов-наблюдателей: 44 женщины и 26 мужчин. В возрасте от 18 до 35 лет (M = 23, при $\sigma \pm 4$). 33 респондента на данный момент имеют друга противоположного пола, у 31 респондента был опыт разнополой дружбы и у 6 респондентов данного опыта не была. Большинство респондентов (60 человек) считает, что дружба между мужчиной и женщиной возможна, 6 респондентов считают, что данный вид дружбы возможен только, как этап для романтических отношений и 4 респондента считают дружбу с противоположным полом невозможной.

Методы, используемые в исследовании:

1. Авторский подбор видеоматериала с романтическими, дружескими и нейтральными отношениями (состоит из 9 видеофрагментов и 3 дополнительных вопросов).

2. Диагностика эмпатии по А. Меграбяну и Н.Эпштейну.
3. Шкалы (задачи) методики В.А. Лабунской «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения». Шкала (задача-1) диагностики адекватности интерпретации состояний и отношений человека на основе его позы; шкала (задача-2) диагностики интерпретации эмоциональных состояний человека на основе его мимики; шкала (задача-3) диагностики адекватности интерпретации интеллектуально-волевых эмоциональных состояний и отношений на основе индивидуального невербального поведения; шкала (задача-4) диагностики адекватности интерпретации отношений, взаимоотношений людей, включенных в невербальную интеракцию (диада, группа);
4. Авторская анкета на выявление отношения к разнополой дружбе и допустимой невербальной коммуникации в ней. Состоит из 11 вопросов. Примеры вопросов: «Считаете ли вы возможной дружбу между мужчиной и женщиной?»; «Был ли у вас опыт дружбы с противоположным полом?»; «Какое невербальное поведение допустимо по отношению к Вам со стороны партнёра в зависимости от вида взаимоотношений: дружеские или романтические отношения между мужчиной и женщиной?»;

Подбор стимульного материала

В качестве стимульного материала для изучения особенностей наблюдателя, связанных с восприятием невербальной коммуникации в дружеских отношениях, были выбраны видеоролики. Отбор видео для исследования проходил по нескольким критериям:

1) это отрывки из фильмов, которые люди скорее всего не видели;
2) на видеоматериале показан один из трех видов взаимоотношений между мужчиной и женщиной (знакомые, друзья, романтическая пара);
3) в отрывках должна присутствовать невербальная коммуникация.

Из 20 просмотренных фильмов, нами было первоначально выбрано 48 отрывков. На каждом видео были убраны аудио дорожки. Для проверки соответствия стимульного материала задачам нашего иссле-

дования была проведена экспертная оценка, которая подтвердила присутствие невербальных сигналов, по которым можно определить вид взаимоотношений.

По результатам предварительной работы мы получили 9 видеосюжетов (длительность каждого, в среднем, 12 секунд), на которых показаны невербальные взаимоотношения между мужчиной и женщиной, находящихся в разных взаимоотношениях (3 видео - дружеские отношения, 3 видео - романтические отношения, 3 видео - знакомые).

Процедура исследования

Респондентам предлагается просмотреть 9 видеофрагментов (предъявляемых в случайном порядке), после каждого видеофрагмента ответить на вопросы: «Смотрели ли Вы этот фильм?», «Как Вы считаете, в каких взаимоотношениях состоят люди на данный момент», а также «Какие наиболее яркие сигналы позволили выбрать вид взаимоотношений?». После просмотра всех видеосюжетов респондентам предлагались вышеуказанные методики и анкеты к заполнению.

По результатам анкеты, мы получили данные о том, что все участники исследования не были знакомы с предложенными видеофрагментами ранее. Опрос проводился в 2023-2024 гг.

Обработка полученных данных проводилась в IBM SPSS Statistics Subscription 22. В исследовании были применены следующие методы математической статистики: первичная статистика, Хи-квадрат Пирсона, многомерный дисперсионный анализ и контент- анализ.

Результаты и обсуждение

Лучше всего по невербальным признакам у респондентов получалось определить романтические отношения (рис. 1). Респонденты (47 из 70) правильно ответили на все три видео, на которых были представлены романтические отношения. Дружеские отношения в большинстве случаев респонденты верно определяли в двух из трёх видео (43 из 70 респондентов). При этом сложнее всего оказалось определить отношения “знакомые” - 42 из 70 респондентов смогли правильно определить знакомых только в одном из трёх видео.

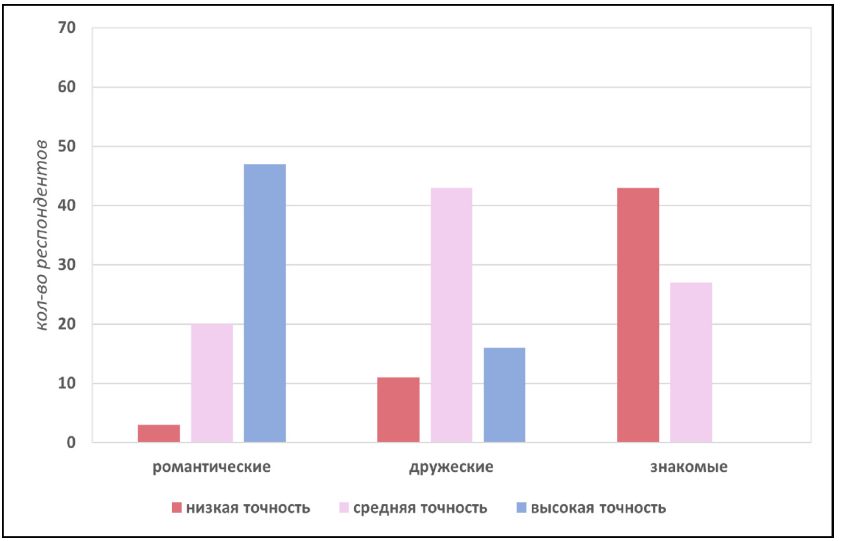


Рис. 1. Точность определения вида взаимоотношений
Fig. 1. Accuracy of determining the type of relationship

При восприятии невербального поведения важно учитывать два показателя – способность наблюдателя заметить невербальный признак и точность отнесения наблюдаемого невербального поведения к определённому типу взаимоотношений (романтические, дружеские и отношения знакомства). В результате восприятия видеозаписей респонденты могли различаться по вышеуказанным признакам:

1. Заметили невербальный сигнал/ верно отнесли к определённому виду взаимоотношений;
2. Заметили невербальный сигнал/ неверно отнесли;
3. Не заметили невербальный сигнал/ верно определили вид взаимоотношений;
4. Не заметили невербальный сигнал/ неверно определили;

На рис. 2 мы видим, что большинство респондентов смогли заметить невербальные сигналы на видеофрагментах. Однако на определённых видео (№5 и №9) респонденты чаще всего неверно соотносили увиденные невербальные сигналы. Также для респондентов оказалось сложнее всего определить вид взаимоотношений на видео №3. Возможно, это

связано не только с типом отношений, но и с особенностями конкретных видеосюжетов. Данный вопрос требует дальнейшего уточнения.

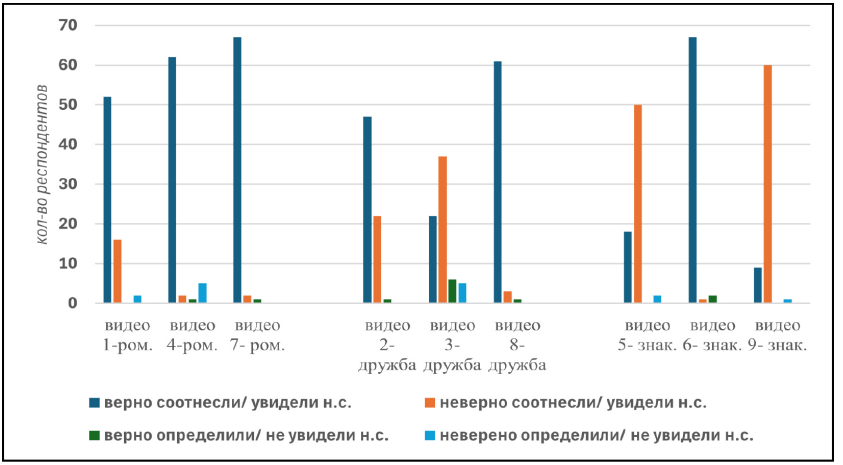


Рис. 2. Восприятие невербального поведения в паре.
Обозначения «н.с.» - невербальный сигнал.
Fig. 2. Perception of nonverbal behavior in a pair. The abbreviation "n.s." stands for "nonverbal signal."

Чтобы лучше понять, как респонденты выбирали вид взаимоотношений на видео, мы задавали вопрос: «Какие наиболее яркие сигналы позволили Вам выбрать вид взаимоотношений?». Мы собрали данные и с помощью контент-анализа определили сигналы, на которые респонденты чаще всего опирались, совершая выбор.

Для романтических отношений респонденты отметили такие невербальные сигналы, как *«тесный физический контакт»* (сочетание близкого расстояния между людьми и прикосновений), *«объятие сзади»* (по словам респондентов данный невербальный сигнал требует доверия к человеку, что указывает на близкие отношения, а также является интимным), *«прислоняться щека к щеке»*. Помимо этого, респонденты отмечали, что если бы на видео присутствовали невербальные сигналы *«идти за руки»,* а также *«поцелуй в губы при встрече»,* то они были бы также отнесены к романтическим взаимоотношениям.

Далее мы рассмотрим невербальные сигналы, которые характерны для дружеских отношений (рис. 3).

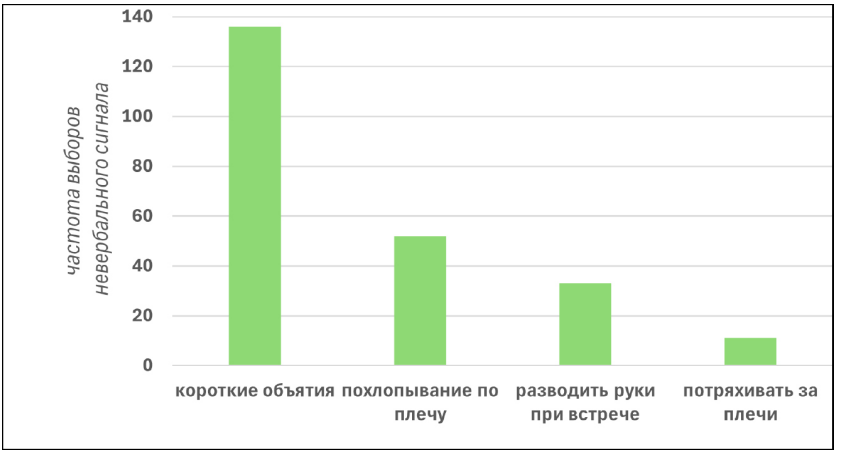


Рис. 3. Наиболее яркие невербальные сигналы для дружеских отношений
Fig. 3. The Most Pronounced Nonverbal Cues of Friendship

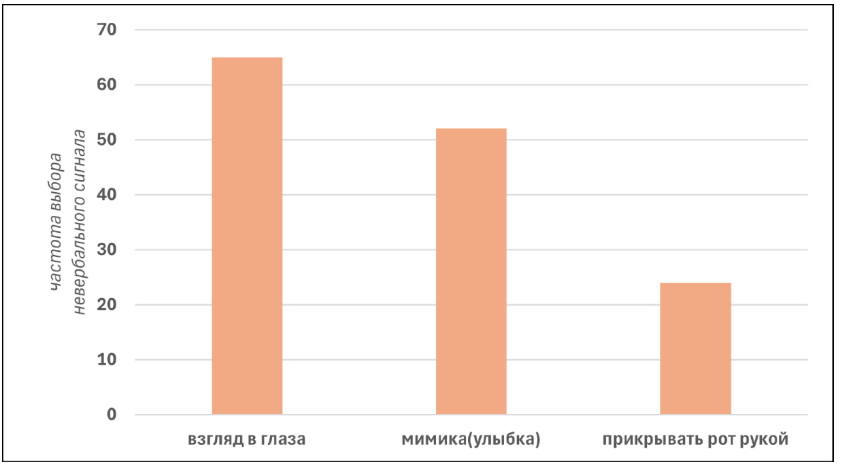


Рис. 4. Наиболее трудно интерпретируемые невербальные сигналы
Fig. 4. The most difficult nonverbal cues to interpret

Невербальные проявления *«короткие объятия»* (респонденты описывают их, как неромантичные, без страсти), *«похлопывать по плечу», «разводить руки при встрече»* (невербальный сигнал, когда человек разводит руки перед объятием), *«потряхивать за плечи»* респонденты отнесли к дружеским отношениям.

Наиболее ярким невербальным сигналом для отношений знакомства стало *«рукопожатие»*. Также, говоря о знакомых, респонденты отмечали сдержанность невербальных проявлений, скованность и формальность в контакте между людьми (натянутые улыбки, объятие одной рукой, без теплоты).

После этого мы также выделили невербальные сигналы, которые респонденты интерпретировали разным образом (рис. 4).

Невербальный сигнал *«взгляд в глаза»* одни респонденты интерпретировали как влюблённый, томный, заигрывающий, и относили к романтическим отношениям, однако другие респонденты определяли его, как добрый – дружеский. *Мимика, а именно улыбка* интерпретировалась респондентами, как флирт и заигрывание, или как дружеская тёплая улыбка. Невербальный сигнал *«прикрывать рукой рот собеседника»* одни респонденты определяли к интимным невербальным проявлениям и относили к романтическим отношениям, другие респонденты интерпретировали данный невербальный сигнал, как доверительный, допустимый в разнополой дружбе. В видеофрагментах, где присутствовали указанные невербальные сигналы, респонденты не точно определяли вид взаимоотношений. Таким образом, можно сказать, что невербальные проявления, которые могут быть отнесены и к дружеским, и к романтическим отношениям, затрудняют определение вида взаимоотношений.

Интересно, что высокая точность определения тех или иных отношений как у женщин, так и мужчин связана со средними показателями способности к адекватной интерпретации (методика В.А. Лабунской), однако при повышении ошибки отнесения, у мужчин были выявлены более высокие значения показателя способности к адекватной интерпретации (рис. 5) ($p = 0{,}018$).

Полученные результаты могут быть связаны с тем, что у мужчин определение эмоций и состояний по статичным невербальным признакам (по фотографии) получается более точным, чем по видеофрагментам. При этом особенностями методики В.А. Лабунской является необходимость определить эмоцию, состояние, соотнести позу и выражение лица по фотографии. Таким образом, респонденты при выполнении за-

даний методики не рассматривают контекст и особенности взаимодействия в диаде. В то время, как в нашем исследовании, важно учитывать вышеуказанные факторы. Помимо этого, полученные результаты могут быть связаны с тем, что респонденты с высокими показателями по методике В.А. Лабунской чрезмерно внимательны к деталям и могут искать скрытые смыслы там, где их нет, из-за чего может снижаться точность в определении взаимоотношений.

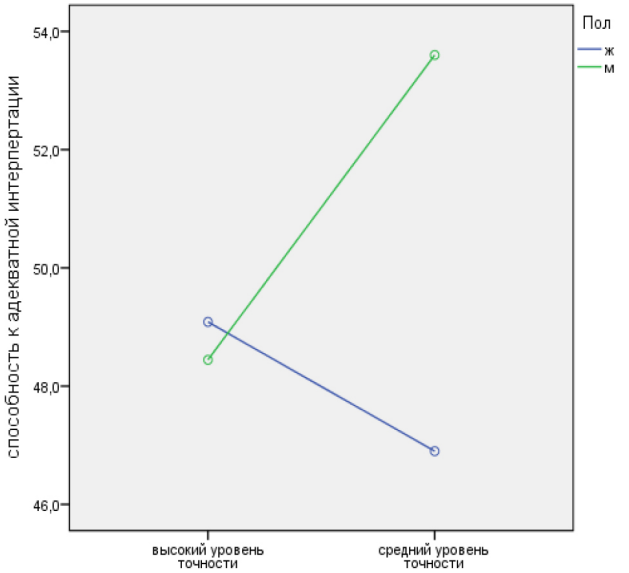


Рис. 5. Результаты многомерного дисперсионного анализа по показателям: пол (м;ж;), уровень точности, способность к адекватной интерпретации (сумма баллов по методике В.А. Лабунской).

Fig. 5. Results of a multivariate analysis of variance based on the following indicators: gender (m;f;), level of accuracy, and ability to interpret results appropriately (total score according to V.A. Labunskaya's methodology).

В нашем исследовании мы уделяем внимание возможному размытию границ между дружескими и романтическими отношениями, так как считаем, что это связано с точностью определения взаимоотношений. С помощью анализа анкеты, направленной на изучение допустимой невербальной коммуникации в романтических и дружеских отношениях между мужчиной и женщиной, мы смогли выделить невербальные

сигналы, которые наиболее часто респонденты-наблюдатели отмечали, как допустимые в разнополой дружбе (рис. 6).

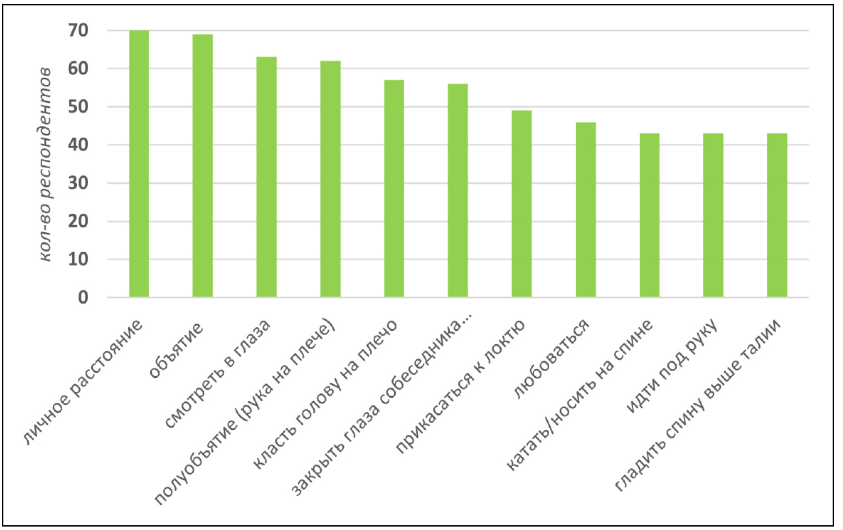


Рис. 6. Допустимые невербальные сигналы в дружеских отношениях
Fig. 6. Acceptable nonverbal cues in friendly relationships

Из 33 невербальных проявлений, представленных в анкете, респонденты чаще всего выбирали 11 вышеуказанных сигналов. Для романтических отношений все 33 невербальных проявления респонденты отметили, как допустимые. Такие результаты подчеркивают размытие границ, так как романтические отношения вбирают в себя все невербальные проявления, которые возможны в разнополой дружбе.

Также мы обнаружили, что повышение уровня точности в определении вида взаимоотношений у респондентов, состоящих в разнополой дружбе, связано с уменьшением показателей допустимой невербальной коммуникации к другу противоположного пола (рис. 7) *(p= 0,025)* и уменьшением показателей допустимой невербальной коммуникации со стороны друга противоположного пола (рис. 8) *(p= 0,021)*.

Данные результаты могут быть связаны с тем, что респонденты, состоящие в дружеских отношениях с противоположным полом, стал-

киваются с трудностями в установлении границ отношений, так как, обладая широким спектром допустимых и проявляемых невербальных сигналов (прикосновение к бедрам, объятия со спины, интимное расстояние и др.), становится сложнее однозначно интерпретировать невербальные сигналы и разграничивать разные виды взаимоотношений. В этом случае более осознанный контроль за своими невербальными проявлениями и проявлениями другого позволяет точнее определять вид взаимоотношений.

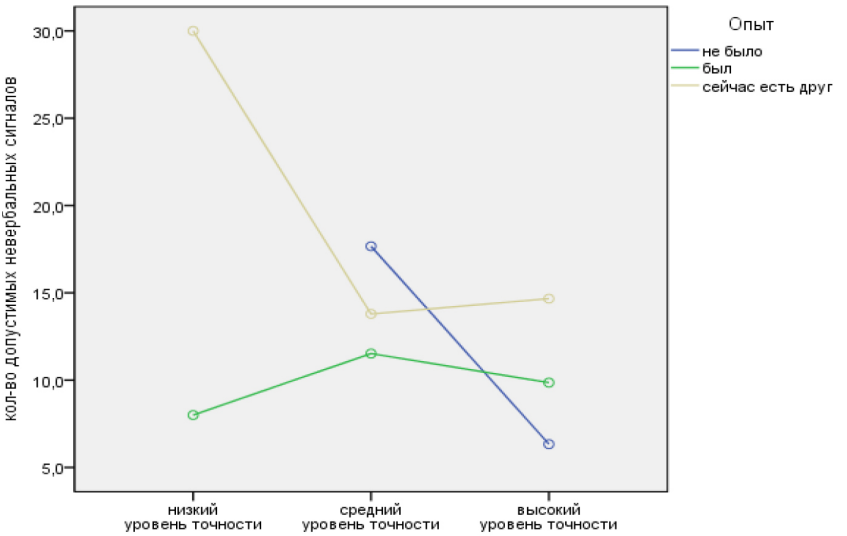


Рис. 7. Результаты многомерного дисперсионного анализа по показателям: опыт дружбы с противоположным полом, уровень точности, допустимая невербальная коммуникация к другу противоположного пола.
Fig. 7. Results of a multivariate analysis of variance based on the following variables: experience with friendships with the opposite sex, level of accuracy, and acceptable nonverbal communication with a friend of the opposite sex.

Также нам удалось выяснить, что низкая точность в определении романтических отношений была выявлена у респондентов, которые считают, что дружба между мужчиной и женщиной возможна. В то время, как респонденты, которые считают, что дружба невозможна, более точны, как в определении отношений в целом, так и романтических отношений в частности *(p= 0,022)* (рис. 9).

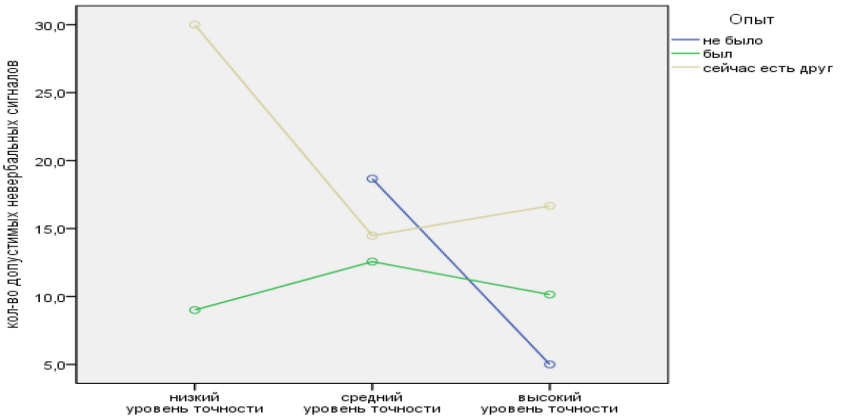


Рис. 8. Результаты многомерного дисперсионного анализа по показателям: опыт дружбы с противоположным полом, уровень точности, допустимая невербальная коммуникация со стороны друга противоположного пола.

Fig. 8. Results of a multivariate analysis of variance based on the following variables: experience with friends of the opposite sex, level of accuracy, and acceptable nonverbal communication from a friend of the opposite sex.

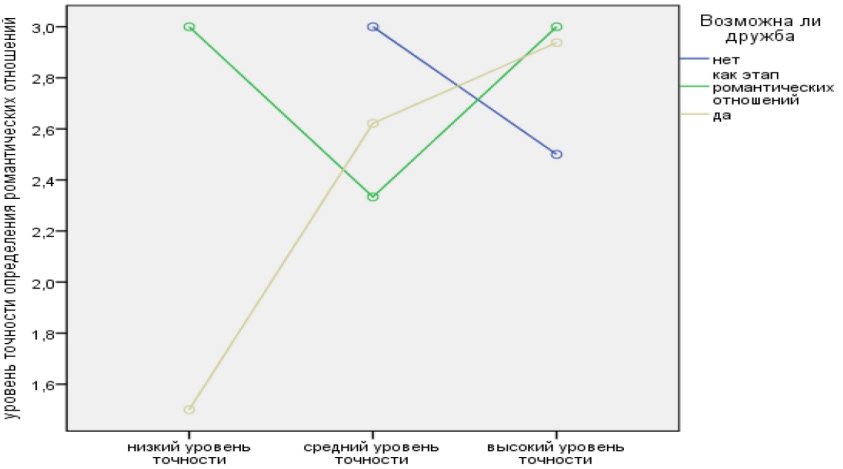


Рис. 9. Результаты многомерного дисперсионного анализа по показателям: представления о существовании разнополой дружбы, общая точность определения вида взаимоотношений, точность определения романтических отношений (кол-во верных ответов).

Fig. 9. Results of a multivariate analysis of variance based on the following indicators: beliefs about the existence of cross-gender friendships, overall accuracy in identifying the type of relationship, and accuracy in identifying romantic relationships (number of correct answers).

Это может говорить о том, что респонденты, которые считают разнополую дружбу возможной, ещё не до конца сформировали понимание того, какое невербальное поведение может относиться к дружбе, а какое к романтическим отношениям. По этой причине процесс определения взаимоотношений усложняется.

Помимо этого, мы обнаружили, что уровень эмпатии респондентов не связан с точностью определения взаимоотношений *(p=0,877)*. Возможно, данный результат был получен из-за длительности видеофрагментов (в среднем 12 секунд). Так как ограниченное время наблюдения за героями не позволяет полноценно погрузиться в их переживания.

Обсуждение результатов

Нам удалось выделить невербальные сигналы, которые респонденты относили к определённому виду взаимоотношений. Для романтических отношений (тесный физический контакт, объятие сзади, идти за руку, прислоняться щека к щеке, поцелуй в губы при встрече), для дружеских (короткие объятия без страсти, похлопывания по плечу, разводить руки при встрече, потряхивать за плечи), полученные данные подтверждаются в исследовании Лю С., Чжан С, 2021. Для знакомых наиболее характерным невербальным сигналом стало рукопожатие. Помимо этого, нам удалось выделить невербальные сигналы, которые имели разные интерпретации у респондентов (взгляд в глаза, мимика, а именно улыбка, прикрывать рот рукой). Также удалось выделить ряд невербальных сигналов, которые респонденты считают допустимыми в разнополой дружбе (например, личное расстояние, носить на спине и др.), это также подтверждается в исследовании Хубиева, Ф. Т., Бостанова, С. Н., Урусов, А. А., 2019, Лю С., Чжан С, 2021.

Мы также смогли выделить факторы, связанные с восприятием невербальной коммуникации в нашем исследовании: представления и стереотипы о разнополой дружбе, (как и в работах А.С. Большова, Е.С. Суровегина, R. Baumgarte); контекст, в котором происходила коммуникация героев на видеофрагментах (об этом также говорили А.А. Бодалев, J.M. Carroll, J.A. Russell); опыт взаимоотношений с противоположным полом (что подчёркивали в своих работах В. А. Барабан-

щиков и Е.В. Малышева); время восприятия объекта (длительность видеофрагментов).

Данная работа подтверждает наличие размытых границ между дружескими и романтическими отношениями, что соответствует выводам К. А. Бочавер, Rawlins W. K., Greeley, A.M.

Заключение

Проведенный анализ данных позволяет говорить о том, что:

1. Точность восприятия взаимоотношений со стороны наблюдателя связана с такими социально-психологическими особенностями, как опыт дружеских отношений, личные границы допустимого в невербальном поведении в разных отношениях, представления о возможности дружеских отношений между мужчиной и женщиной, а также способностью адекватно интерпретировать невербальные сигналы.

2. Результаты нашей работы подтвердили, что существует размытие границ между дружескими и романтическими отношениями. Это проявляется в том, что невербальные сигналы, которые имеют множественную интерпретацию, затрудняют определение взаимоотношений между людьми.

Данный вывод подтвердил нашу гипотезу о том, что наличие невербальных сигналов, которые можно отнести и к дружеским, и к романтическим отношениям, затрудняет определение вида взаимоотношений.

3. Гипотеза о том, что высокий уровень эмпатии создаёт помехи в определении вида взаимоотношений между людьми не подтвердилась.

В дальнейшем планируется работа по дополнительной проверке прогностической валидности используемых видеофрагментов. Данный метод и полученные результаты могут быть использованы для повышения эффективности в коммуникации, а также занятий, направленных на повышение наблюдательности человека.

Ограничения. Ограничения связаны с относительно небольшим размером выборки, а также некоторым перекосом в сторону женской выборки.

Конфликт интересов. Авторы не заявляют о конфликте интересов.

Список литературы

1. Барабанщиков, В. А., Жегалло, А. В., Королькова, О. А. (2016). *Перцептивная категоризация выражений лица*. 374 с. https://lib.ipran.ru/upload/papers/26524442.pdf
2. Бодалев, А. А. (1965). *Восприятие человека человеком*. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета. 121 с.
3. Большова, А. С., Суровегина, Е. С. (2020). Феномен дружбы между мужчиной и женщиной: философский аспект. *NovaInfo.Ru*, (119), 8–9. EDN: https://elibrary.ru/OORWTX
4. Бочавер, К. А. (2011). Дружба и романтические отношения в России, Германии и Австрии: размывание границ. В сб.: *Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития*, с. 19. EDN: https://elibrary.ru/TVLIEB
5. Кон, И. С. (2005). *Дружба*. Санкт-Петербург: Питер. 330 с. https://static.iea.ras.ru/books/Kon_druzhba.pdf
6. Крейдлин, Г. Е. (2003). Мужчины и женщины в диалоге I: невербальные гендерные стереотипы. В сб.: *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: труды Международной конференции «Диалог-2003» (11–16 июня 2003 г.)*. Москва: Наука, с. 337–345. https://dialogue-conf.org/media/2653/krejdlin.pdf
7. Куницина, В. Н., Казаринова, Н. В., Погольша, В. М. (2001). *Межличностное общение: учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер. 544 с.
8. Лабунская, В. А. (2009). Интерпретация невербального поведения как социальная способность. В сб.: *Познание в структуре общения*, с. 203–210. ISBN: 978-5-9270-0139-2. EDN: https://elibrary.ru/TKXNGX
9. Лабунская, В. А. (2012). Психология экспрессивного невербального общения: основные понятия. В кн.: *Социальная психология: хрестоматия* / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Аспект Пресс, с. 136–151.
10. Лю, С., Чжан, С. (2021). Гендерная характеристика тактильного поведения в русском и китайском языках. *Modern Humanities Success*, (8), 124–130. EDN: https://elibrary.ru/GGWUJW
11. Малышева, Е. В. (2017). Особенности восприятия информации посредством невербальных систем взаимодействия. В сб.: *Психолингвистика и лексикография*, с. 51–58. EDN: https://elibrary.ru/VXFVNB
12. Могилевич, Е. И. (2025). Представления о дружбе между мужчиной и женщиной у разных поколений. В материалах секции «Группа и личность: пространство общения и взаимодействия» конференции «Ломоносов-2025» (науч. рук. А. М. Рикель). https://conf.msu.ru/archive/Lomonosov_2025/data/36799/185586_uid479338_report.pdf
13. Молошная, Д. В. (2020). Роль гендерных стереотипов в близких отношениях на примере зарубежных и отечественных исследований. *Педагогические науки*,

(5), 74–82. https://enigma-sci.ru/domains_data/files/ROOT_DIRECTORY/Yanvar 2 _2 2020.pdf#page=74. EDN: https://elibrary.ru/JTTCDX
14. Севостьянов, Д. А. (2015). *Деловые коммуникации*. 308 с.
15. Хубиева, Ф. Т., Бостанова, С. Н., Урусов, А. А. (2019). Особенности проявления невербальной коммуникации в процессе межличностных отношений друзей. В сб.: *Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве России*, с. 196–201. EDN: https://elibrary.ru/JQRMEF
16. Baumgarte, R. (2002). Cross-gender friendship: the troublesome relationship. In: *Inappropriate relationships: the unconventional, the disapproved, and the forbidden*, pp. 103–124.
17. Bleske, A. L., & Buss, D. M. (2000). Can men and women be just friends? *Personal Relationships*, *7*(2), 131–151. https://www.bleske-rechek.com/April Website Files/Bleske and Buss 2000. PR. Can men and women be just friends.pdf. https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2000.tb00008.x
18. Bleske-Rechek, A. L., & Buss, D. M. (2001). Opposite-sex friendship: sex differences and similarities in initiation, selection, and dissolution. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*(10), 1310–1323. https://bleske-rechek.com/April Website Files/Bleske-Rechek and Buss 2001 PSPB Initiation Selection and Dissolution of OSFs.pdf. https://doi.org/10.1177/01461672012710007. EDN: https://elibrary.ru/JPAXGL
19. Carroll, J. M., & Russell, J. A. (1996). Do facial expressions signal specific emotions? Judging emotion from the face in context. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(2), 205–218. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.205
20. Emmett, M. (2008). *Crossing the line in cross-sex friendships: effects of past sexual contact and dating status on relational maintenance*. 78 p.
21. Greeley, A. M. (1970). *The friendship game*. Garden City, NY: Doubleday Books. 164 p.
22. Kretschmer, D. (2024). The gendered influence of cross-gender friends on the development of adolescents' gender role attitudes. *Sex Roles*, *90*(9), 1218–1233. https://doi.org/10.1007/s11199-024-01505-x. EDN: https://elibrary.ru/CPETHS
23. Rawlins, W. K. (1982). Cross-sex friendship and the communicative management of sex-role expectations. *Communication Quarterly*, *30*(4), 343–352. https://doi.org/10.1080/01463378209369470

References

1. Barabanshchikov, V. A., Zhegallo, A. V., & Korolkova, O. A. (2016). *Perceptual Categorization of Facial Expressions*. 374 p. https://lib.ipran.ru/upload/papers/26524442.pdf
2. Bodalev, A. A. (1965). *Perception of a Person by a Person*. Leningrad: Leningrad University Press. 121 p.

3. Bolshova, A. S., & Surovegina, E. S. (2020). The phenomenon of friendship between a man and a woman: a philosophical aspect. *NovaInfo.Ru*, *(119)*, 8–9. EDN: https://elibrary.ru/OORWTX
4. Bochaver, K. A. (2011). Friendship and romantic relationships in Russia, Germany, and Austria: blurring the boundaries. In: *Practical Ethnopsychology: Current Problems and Development Prospects*, p. 19. EDN: https://elibrary.ru/TVLIEB
5. Kon, I. S. (2005). *Friendship*. Saint Petersburg: Piter. 330 p. https://static.iea.ras.ru/books/Kon_druzhba.pdf
6. Kreidlin, G. E. (2003). Men and women in dialogue I: nonverbal gender stereotypes. In: *Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Proceedings of the International Conference "Dialogue 2003"* (June 11–16, 2003). Moscow: Nauka, pp. 337–345. https://dialogue-conf.org/media/2653/krejdlin.pdf
7. Kunitsina, V. N., Kazarinova, N. V., & Pogolsha, V. M. (2001). *Interpersonal Communication: A Textbook for Universities*. Saint Petersburg: Piter. 544 p.
8. Labunskaya, V. A. (2009). Interpretation of nonverbal behavior as a social ability. In: *Cognition in the Structure of Communication*, pp. 203–210. ISBN: 978-5-9270-0139-2. EDN: https://elibrary.ru/TKXNGX
9. Labunskaya, V. A. (2012). Psychology of expressive nonverbal communication: basic concepts. In: *Social Psychology: A Reader* (2nd ed., rev. and enl.; E. P. Belinskaya & O. A. Tikhomandritskaya, Eds.). Moscow: Aspekt Press, pp. 136–151.
10. Liu, S., & Zhang, S. (2021). Gender characteristics of tactile behavior in Russian and Chinese languages. *Modern Humanities Success*, *(8)*, 124–130. EDN: https://elibrary.ru/GGWUJW
11. Malysheva, E. V. (2017). Features of information perception through nonverbal interaction systems. In: *Psycholinguistics and Lexicography*, pp. 51–58. EDN: https://elibrary.ru/VXFVNB
12. Mogilevich, E. I. (2025). Perceptions of friendship between men and women across different generations. In: Proceedings of the section "Group and Personality: The Space of Communication and Interaction" at the "Lomonosov 2025" Conference (Scientific Supervisor: A. M. Rikel). https://conf.msu.ru/archive/Lomonosov_2025/data/36799/185586_uid479338_report.pdf
13. Moloshnaya, D. V. (2020). The role of gender stereotypes in close relationships: evidence from foreign and domestic studies. *Pedagogical Sciences*, *(5)*, 74–82. https://enigma-sci.ru/domains_data/files/ROOT_DIRECTORY/Yanvar 2_2 2020.pdf#page=74. EDN: https://elibrary.ru/JTTCDX
14. Sevostyanov, D. A. (2015). *Business Communication*. 308 p.
15. Khubieva, F. T., Bostanova, S. N., & Urusov, A. A. (2019). Features of nonverbal communication in the interpersonal relationships of friends. In: *Developing the Professional Competence of Future Specialists in the Educational Space of Russia*, pp. 196–201. EDN: https://elibrary.ru/JQRMEF

16. Baumgarte, R. (2002). Cross-gender friendship: the troublesome relationship. In: *Inappropriate Relationships: The Unconventional, the Disapproved, and the Forbidden*, pp. 103–124.
17. Bleske, A. L., & Buss, D. M. (2000). Can men and women be just friends? *Personal Relationships*, *7*(2), 131–151. https://www.bleske-rechek.com/April Website Files/Bleske and Buss 2000. PR. Can men and women be just friends.pdf. https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2000.tb00008.x
18. Bleske-Rechek, A. L., & Buss, D. M. (2001). Opposite-sex friendship: sex differences and similarities in initiation, selection, and dissolution. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*(10), 1310–1323. https://bleske-rechek.com/April Website Files/Bleske-Rechek and Buss 2001 PSPB Initiation Selection and Dissolution of OSFs.pdf. https://doi.org/10.1177/01461672012710007. EDN: https://elibrary.ru/JPAXGL
19. Carroll, J. M., & Russell, J. A. (1996). Do facial expressions signal specific emotions? Judging emotion from the face in context. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(2), 205–218. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.205
20. Emmett, M. (2008). *Crossing the Line in Cross-Sex Friendships: Effects of Past Sexual Contact and Dating Status on Relational Maintenance*. 78 p.
21. Greeley, A. M. (1970). *The Friendship Game*. Garden City, NY: Doubleday Books. 164 p.
22. Kretschmer, D. (2024). The gendered influence of cross-gender friends on the development of adolescents' gender role attitudes. *Sex Roles*, *90*(9), 1218–1233. https://doi.org/10.1007/s11199-024-01505-x. EDN: https://elibrary.ru/CPETHS
23. Rawlins, W. K. (1982). Cross-sex friendship and the communicative management of sex role expectations. *Communication Quarterly*, *30*(4), 343–352. https://doi.org/10.1080/01463378209369470

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Макарова Полина Игоревна, выпускница кафедры социальной психологии
Санкт-Петербургский государственный университет
Университетская набережная, 7-9, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
polinaWakarova@yandex.ru

Кузнецова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии
Санкт-Петербургский государственный университет
Университетская набережная, 7-9, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
irin_kuznecova@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Polina I. Makarova, Graduate of the Department of Social Psychology
Saint Petersburg State University
7-9, Universitetskaja naberezhnaja, Saint Petersburg, Russian Federation
polinaWakarova@yandex.ru
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4015-3135

Irina V. Kuznetsova, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor of the Department of Social Psychology, Department of Psychology
Saint Petersburg State University
7-9, Universitetskaja naberezhnaja, Saint Petersburg, Russian Federation
irin_kuznecova@mail.ru
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2922-8044

Поступила 15.01.2026 Received 15.01.2026
После рецензирования 15.02.2026 Revised 15.02.2026
Принята 19.02.2026 Accepted 19.02.2026

Фундаментальные основы и междисциплинарные связи / Fundamental Principles and Interdisciplinary Connections

Научная статья
Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-1124
EDN: XUYBHK
UDC 372.881.111.1

Analysis of the alignment between English graduation exam tasks and educational standards in the context of school education reform in China

Wu Xi, Xie Zhongyuan
College of Foreign Languages, Xinjiang Normal University, Urumqi, China

Abstract

Background. The article examines misalignment between English graduation exam tasks and national curriculum standards during China's competency-based education reform. Curricular focus on communicative competence and higher-order thinking contrasts with exam tasks that emphasize surface knowledge, particularly in listening and reading, potentially hindering meaningful language learning.

Purpose. This study evaluates how well English exam tasks match the 2022 Compulsory Education English Curriculum Standards, using the Webb Alignment Model to identify content and cognitive gaps.

Materials and methods. The study is based on an analysis of the 2024 English graduation examination administered in the Xinjiang Uyghur Autonomous Region. A four-dimensional framework, including knowledge category, depth of knowledge, breadth of coverage, and balance of distribution, was used to measure alignment. Cognitive levels were classified using an integrated Bloom Webb taxonomy. The study also included semi-structured interviews with English teachers to supplement quantitative findings with contextual insights.

Results. The analysis revealed acceptable alignment in the knowledge category and cognitive complexity, with 89.47% of tasks in the Language Knowledge domain meeting or exceeding expected cognitive levels. However, the exam demonstrated poor alignment in terms of breadth of coverage and distributional balance, particularly in the Language Skills domain, where only 28.27% of objectives were addressed, and the balance coefficient was below the acceptable threshold. Teacher interviews highlighted the influence

of practical constraints, such as scoring feasibility and lack of training, on task design. These findings show that even though current assessments partially reflect curriculum standards, there are still significant gaps in assessing communicative and higher-order competencies. The study also concluded that if one wants to improve the consistency of exams, it is necessary to enrich the question types, broaden the coverage of course objectives, and enhance teachers' assessment skills. These steps are crucial to ensure the final assessment accurately reflects the goals of competency-based education and supports the development of students' communication skills.

Keywords*:* curriculum alignment; English exam; Webb Alignment Model; cognitive complexity; communicative competence; China education reform

For citation. Wu, X., & Xie, Z. (2026). Analysis of the alignment between English graduation exam tasks and educational standards in the context of school education reform in China. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 100–121. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1124

Анализ соответствия заданий выпускного экзамена по английскому языку образовательным стандартам в условиях реформы школьного образования в Китае

У Си, Се Чжунъюань
Институт иностранных языков, Синьцзянский педагогический университет, Урумчи, Китай

Аннотация

Обоснование. В статье рассматривается проблема несоответствия между заданиями итогового экзамена по английскому языку и требованиями национального учебного стандарта в контексте перехода системы образования Китая к компетентностной модели. Несмотря на то, что новая программа подчеркивает важность формирования коммуникативной компетенции и развития навыков высокого уровня мышления, содержание многих экзаменационных заданий по-прежнему сосредоточено на поверхностных знаниях и буквальном понимании, особенно в разделах аудирования и чтения. Подобное несоответствие может снижать эффективность оценки и препятствовать достижению реальных образовательных целей.

Цель. Цель исследования определить степень соответствия заданий экзамена по английскому языку требованиям стандарта «Обязательного образования по английскому языку» (редакция 2022 г.) с применением модели согласования Уэбба и выявить содержательные и когнитивные расхождения.

Материалы и методы. В исследовании проведён анализ итогового экзамена по английскому языку 2024 г. для учащихся средней школы Синьцзян-Уйгурского

автономного района. В качестве инструмента анализа использована четырехмерная модель Н.Л. Уэбба: категория знаний, глубина знаний, широта охвата и сбалансированность распределения заданий. Классификация уровней когнитивной сложности основана на интеграции таксономии Блума и модели Уэбба. Для дополнения количественных данных были проведены полуструктурированные интервью с учителями английского языка.

Результаты. Анализ показал приемлемый уровень согласования по категориям знаний и когнитивной сложности: 89,47% заданий в области языковых знаний соответствовали или превышали ожидаемый уровень. Однако по таким показателям, как широта охвата и сбалансированность распределения, особенно в области языковых навыков, было зафиксировано значительное несоответствие: охвачено лишь 28,27% целей, а коэффициент распределения оказался ниже допустимого порога. Интервью с преподавателями выявили влияние практических ограничений таких как трудности объективной оценки и нехватка методической подготовки на проектирование заданий. Таким образом, несмотря на частичное соответствие экзамена стандарту, остаются серьезные пробелы в оценке коммуникативной и когнитивно сложной деятельности обучающихся. В заключение подчеркивается необходимость расширения типов заданий, увеличения охвата целей учебной программы и повышения оценочной грамотности педагогов для более точного отражения задач компетентностного образования и поддержки развития коммуникативной компетентности школьников.

Ключевые слова: согласование стандартом; экзамен по английскому языку; модель Уэбба; когнитивная сложность; коммуникативная компетенция; реформа образования Китая

Для цитирования. У, Си, & Се, Чжунъюань (2026). Анализ соответствия заданий выпускного экзамена по английскому языку образовательным стандартам в условиях реформы школьного образования в Китае. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 100–121. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1124

Introduction

In the context of ongoing global transformations and China's nationwide shift toward competency-based education, the role of scientifically grounded student assessment has become increasingly critical [11]. Central to these reforms is the alignment between curriculum goals and the structure of final examinations, which serve not only as tools of measurement but also as mechanisms guiding instructional focus and learning outcomes [11]. The alignment challenge is especially serious in foreign language education. This field requires assessment that goes beyond testing students' memo-

ry of facts. The goal of assessment is to measure students' communicative competence. Content subjects usually focus on factual knowledge. In contrast, language subjects need to assess how well students can use language in real situations. This kind of evaluation involves complex and integrative tasks. These tasks require students to show their ability to use language for communication in different contexts. Test designers face both theoretical and practical challenges. Based on that it is necessary to create exams that reflect these various language abilities. These difficulties make English language assessment very important in China. It serves as a key example of how China's educational reforms are working in practice.

The relevance of this study lies in the need for a comprehensive approach to design and evaluation of examination materials that ensures coherence between goals, content, and methods of instruction. The proposed research focuses on identifying the degree of content and cognitive alignment between English graduation exam tasks and the established educational standards, which holds both theoretical and practical significance for experts in pedagogy, foreign language teaching methodology, and educational assessment.

The *purpose* of this article is to conduct a comprehensive analysis of the degree to which English graduation exam tasks align with the requirements of the national educational standard of the People's Republic of China, within the context of the ongoing general secondary education reform. The study aims to identify the content, cognitive complexity, and orientation of exam tasks in comparison with the goals and learning outcomes outlined in the current instructional and regulatory documents, in order to evaluate their pedagogical validity and their consistency with modern approaches to the development and assessment of students' foreign language communicative competence.

Literature review on the problem

In recent years, the alignment between educational standards and final examinations has become a central focus of pedagogical research, especially in the context of competency-based educational reform. A key goal is to examine how well assessment tasks reflect the learning outcomes prescribed in national curricula, particularly in foreign language education.

A strong theoretical and methodological foundation for such studies is provided by international research on standard transformation in the era of globalization and digitalization. One of the most influential frameworks is Webb's Depth of Knowledge (DOK) model, which offers a multidimensional approach to evaluating the cognitive complexity and alignment of exam tasks with learning standards [13]. M.W. Kirst further contributes to this discussion by outlining practical methods for aligning curriculum content with assessment tasks in standards-based systems [3]. These models are broadly compatible with the principles of competence-oriented curriculum design and form the methodological basis for the current study. At the conceptual level, scholars like A.V. Khutorskoy and A.A. Malygin emphasize that competency-based education demands a reassessment of traditional grading systems and evaluation formats in favor of approaches that prioritize meta-subject and transferable skills [2; 7].

In the Chinese and Russian academic contexts, research has also focused on identifying gaps between curriculum goals and exam design. Yan Yinlu and colleagues highlight the urgency of aligning exam structures with reformed secondary education standards in China [15]. Liu Jie directly points to the mismatch between what is taught and what is tested, noting the negative impact on validity and fairness [5]. Tang Wenwen's comparative analysis of language testing practices in Russia and China identifies key methodological differences, particularly in how test items are developed in relation to curricular goals [14]. Similarly, G.S. Kovaleva and K.A. Krasnyanskaya examine best international practices, concluding that alignment between assessment and standards is a major determinant of overall educational quality [4].

At the regional and implementation level, more practice-oriented studies offer insight into the operational challenges of maintaining alignment. For instance, N.V. Maizenger's evaluation of English exam results in Altai Krai shows how task format and design affect both student outcomes and compliance with federal standards [6]. N.N. Naidenova emphasizes the need for systemic review of assessment complexity, especially when curriculum expectations rise faster than test sophistication [9]. T. B. Volobueva underscores the role of teacher training in this process, suggesting that digital integration models can help synchronize assessment practices with

new curricular frameworks [10]. Finally, broader historical analyses such as the work of S.E. Mansurova and K.A. Tabarovskaya provide a useful background by tracing the evolution of curriculum standardization in educational policy [8].

In summary, the reviewed literature highlights three main issues: the theoretical need for alignment between cognitive depth and assessment structure; the practical difficulties of achieving this alignment within high-stakes exam systems; and the importance of teacher preparedness and assessment literacy in supporting the goals of curriculum reform. These themes collectively inform the methodological approach and empirical focus of the present study, which aims to evaluate the degree of alignment between English exam tasks and curriculum objectives in China.

Problem statement. Amid China's ongoing education reform, the effectiveness of final assessments depends on their ability to reflect the competencies outlined in national standards. However, current English examination tasks often fall short in evaluating key communicative skills such as pragmatic awareness and inferential reasoning. For example, listening sections rarely assess a student's ability to interpret speaker intent, while reading tasks tend to focus on factual recall rather than discourse-level understanding. This misalignment between exam content and curricular goals undermines the validity of the assessment and may distort classroom instruction. The core issue lies in the lack of a systematic evaluation of how well exam tasks represent the cognitive and content demands of the curriculum.

The *scientific novelty* of this study lies in the application of the Webb Alignment Model to systematically evaluate the alignment between English graduation exam tasks and the 2022 national curriculum standards in China, a method not yet widely applied in the Chinese context. By combining cognitive complexity analysis with task content coding, the study reveals hidden misalignments between exam practices and curriculum goals, particularly in the assessment of higher-order communicative competencies.

The *theoretical significance* of the article lies in its contribution to the modeling of curriculum-assessment alignment in the field of foreign language education. It provides a structured framework for analyzing how assessment content and cognitive demands reflect competence-based educational

objectives. The findings offer a reference point for comparative studies of certification systems and support ongoing efforts in aligning pedagogical design with national educational reform strategies.

The *practical significance* of the research is determined by the potential use of its findings in improving the practice of developing graduation exam tasks, as well as in the professional training of teachers and methodologists in the English language instruction. The conclusions presented can support the creation of new assessment tools aligned with the competence-based models adopted in China's contemporary education strategies.

Thus, this study helps establish the degree of alignment between exam content and educational standards, an essential step toward enhancing the objectivity of final assessment and ensuring the quality and effectiveness of language education under systemic reform.

Materials and methods

The object of this study is the set of English language examination tasks included in the 2024 final assessment of junior secondary school students in the Xinjiang Uygur Autonomous Region of the People's Republic of China, as well as the provisions of the Compulsory Education English Curriculum Standards (2022 Edition). The research aims to identify the degree of alignment between the content and cognitive complexity of the examination tasks and the educational goals defined in the updated national standard, which is grounded in a competence-based approach.

The methodological foundation of the research is based on the Webb Alignment Model (N.L. Webb), adapted to the context of the ongoing educational reform in China. According to this model, the correspondence between educational standards and assessment materials is measured through four dimensions: categorical relevance of knowledge, depth of knowledge, breadth of coverage, and balance of distribution. Although originally developed within the U.S. educational context, the Webb Alignment Model is methodologically compatible with the logic of China's 2022 Compulsory Education English Curriculum Standards. Both frameworks emphasize a hierarchical progression from knowledge acquisition to comprehension and practical application core principles of

the current competence-based reform. This structural similarity ensures that the model can effectively capture the content and cognitive alignment between exam tasks and curriculum objectives. Each of these dimensions includes a criterion for acceptable and unacceptable levels of alignment (see Table 1).

Table 1.

Analytical Framework of the Webb Alignment Model

Dimension of Alignment	Content of Analysis	Acceptable Level	Unacceptable Level
Knowledge Category	Correspondence between task content and curriculum content	≥ 6 tasks covering the domain	< 6 tasks
Depth of Knowledge	Cognitive complexity level of tasks relative to standards	≥ 50% of tasks meet the standard level	< 50% of tasks
Breadth of Coverage	Extent of learning objectives covered within a domain	≥ 50% of objectives are covered	< 50% of objectives
Balance of Distribution	Evenness of task distribution across objectives	Coefficient ≥ 0.7	Coefficient < 0.7

Source: Produced by the author

To determine cognitive complexity, the study employed a classification combining Bloom's Taxonomy with Webb's depth-of-knowledge levels. All objectives of the curriculum were coded according to three hierarchical levels:

A (Memory) – recall and recognition of facts and rules;

B (Understanding) – interpretation and explanation of content;

C (Application) – use of acquired knowledge in new contexts.

Table 2.

Classification of Cognitive Verbs in the Curriculum Standards

Level	Code	Description	Example Verbs
A (Memory)	A	Recall of factual, procedural, or conceptual knowledge	identify, describe, define, recognize
B (Understanding)	B	Ability to interpret or infer meaning	comprehend, distinguish, infer, explain
C (Application)	C	Application of knowledge to new situations or problem-solving	apply, integrate, evaluate, modify

Source: Produced by the author

The process of coding included all target competencies of the curriculum, from language knowledge (phonetics, vocabulary, grammar, text) to language skills (listening, reading, writing). Each task of the 2024 English examination was matched with the specific curriculum goal and assigned a cognitive code (A/B/C). For instance, the task requiring students to choose the correct pronoun in context was coded as B-1.2.2, while a task demanding logical sentence completion was coded as C-1.4.4.

An important stage of the study was a content analysis of the examination paper, evaluating the correspondence of each task to the curriculum framework. The balance of task distribution was determined using the following formula:

$$I=\frac{\sum(I_k/H)^2}{O}$$

where I is the balance coefficient, I is the number of tasks corresponding to a specific goal, H is the total number of tasks in the domain, and O is the number of curriculum goals covered by the exam. According to Webb's model, a coefficient value of $I \geq 0.7$ is interpreted as an acceptable level of alignment [12].

To conduct the analysis, the study used a three-level coding system based on the structure of "learning domain – thematic goal – specific objective." According to the 2022 Compulsory Education English Curriculum Standards, there are two main learning domains: language knowledge (including phonetics, vocabulary, grammar, and text) and language skills (including listening, reading, and writing). Within these domains, a total of 65 specific learning objectives were identified and grouped based on their level of cognitive complexity. A quantitative summary of all coded curriculum objectives is presented in Table 3. These data provided the reference framework for matching the curriculum codes with the task codes, allowing the measurement of alignment across all four dimensions.

Table 3.

Coding Results Based on the Compulsory Education English Curriculum Standards (2022 Edition)

Learning Domain	Thematic Goals	Specific Objectives	Cognitive Depth		
			Recall – A	Understand – B	Apply – C
Language Knowledge	4	19	7	4	8
Language Skills	3	46	7	19	20

Source: Produced by the author

In addition to quantitative coding, the study incorporated semi-structured interviews with three English teachers and one curriculum expert from Urumqi. These interviews provided insights into practical challenges of exam design and curriculum implementation, and helped contextualize the quantitative findings.

Results and discussion

1. Overall alignment of exam tasks with curriculum goals

The first dimension of analysis is the alignment between exam tasks and curriculum goals. This alignment is evaluated at the level of content categories. The Webb Alignment Model calls this level the Knowledge Category. This dimension evaluates how well the exam tasks reflect the curriculum objectives. These objectives are defined by the themes and topics that the curriculum covers. Webb provides specific criteria for acceptable alignment. According to his model, alignment is acceptable when exam tasks address more than six specific objectives in one learning domain. The results of the analysis are summarized in Table 4.

Table 4.

Knowledge category alignment summary

Learning Domain	Total Curriculum Objectives	Objectives Addressed in Exam	Percentage Covered	Alignment Achieved
Language Knowledge	19	8	42.11%	Yes
Language Skills	46	13	28.27%	Yes

Note: Minimum acceptable threshold = 6 objectives addressed per domain.

As shown in Table 4, the Language Knowledge domain meets the minimum threshold set by the alignment model. On the other hand, the Language Skills domain also meets this requirement. These results suggest that there is an overall acceptable level of alignment. The exam content corresponds reasonably well with the structure of the curriculum. However, the relatively low coverage percentages, 42.11% for Language Knowledge and 28.27% for Language Skills, indicate that a substantial portion of the curriculum objectives remains unaddressed.

The Language Skills domain demonstrates broader thematic engagement, which reflects a more integrated and authentic approach to task design. Tasks

in this domain, particularly in reading and writing, typically require students to comprehend, synthesize, and express information in contextually meaningful ways. This supports the curriculum's emphasis on communicative competence and the practical application of language in real-life scenarios.

In contrast, the Language Knowledge domain, while achieving formal alignment, exhibits a more selective focus. The current examination has reduced reliance on isolated vocabulary or grammar questions and shifted toward tasks that embed language knowledge within broader discourse contexts. This change is aligned with recent educational reforms. These reforms are aimed at encouraging deeper language processing instead of surface-level memorization. For example, grammar knowledge and lexical knowledge are now often assessed through integrated reading tasks or cloze activities. These tasks require students to use both recognition skills and application skills.

However, data shows that coverage in both areas is low. This means that the focus of the content has been narrowed. Some subdomains, such as phonetic knowledge or pragmatic competence, are easily overlooked or neglected. This is mainly due to the limitations of written assessments in capturing these competencies. This issue is especially noticeable in the Language Skills domain. In this domain, complex learning goals such as interpreting the speaker's intent or expressing nuanced opinions are often simplified. These goals are frequently reduced to tasks that focus only on retrieving factual information.

From a pedagogical perspective, the narrowing of the scope of exam content may stem from several contextual constraints. Firstly, the curriculum itself is broad in scope, especially within a competency-based framework. This presents challenges for summative assessment. Except that test designers often prioritize task reliability and the operability of scoring. To ensure consistent scoring standards and an efficient scoring process, some open-ended tasks or those involving higher-order thinking may be intentionally excluded. Finally, regional factors may also influence test design choices. For example, some regions have relatively limited assessment experience, and educational resources are unevenly distributed. These problems are particularly pronounced in educationally underdeveloped areas.

In summary, the exam met the minimum standards of category consistency in both learning areas, validating its basic compliance with curriculum requirements. However, the scope of the exam objectives was relatively limited, and the task design requires further improvement. A more balanced distribution across curriculum categories would enhance not only the content validity of the assessment but also its ability to support meaningful language learning outcomes in line with national education reform goals.

2. Cognitive complexity alignment

The second alignment dimension focuses on the consistency between the cognitive complexity of exam tasks and the expected levels defined in the national curriculum standards. Within the framework of the Webb Alignment Model, this dimension evaluates whether assessment items meet the depth-of-knowledge expectations corresponding to the cognitive demands of learning objectives. The threshold for acceptable alignment is met when at least 50% of the tasks correspond to or exceed the curriculum's specified cognitive levels. The results of the alignment analysis are presented in Table 5.

Table 5.

Cognitive Complexity Alignment Summary

Learning Domain	Total Exam Tasks Analyzed	Tasks Below Cognitive Level	Tasks Aligned	Tasks Above Cognitive Level	Alignment Ratio (%)	Alignment Achieved
Language Knowledge	38	4	20	14	89.47%	Yes
Language Skills	58	28	26	4	51.72%	Yes

Note: Alignment threshold ≥ 50% (aligned + above-level tasks).

The results indicate that both learning domains reach the minimum acceptable threshold for cognitive alignment. In the Language Knowledge domain, nearly 90% of tasks meet or exceed the expected level of cognitive demand, reflecting a strong correspondence with the curriculum. This is largely due to the nature of knowledge-focused items, which tend to concentrate on recognition, identification, and structured transformation of form objectives that are explicitly outlined and relatively straightforward to assess within controlled formats.

In contrast, the Language Skills domain exhibits a marginal alignment level (51.72%), with a substantial number of tasks falling below the required cognitive level. These tasks typically involve surface-level processing, such as retrieving factual information from listening or reading passages. For example, many listening items assess literal comprehension without requiring inference, synthesis, or contextual interpretation. Similarly, reading items often ask students to locate explicit details rather than evaluate arguments or analyze textual structure.

The discrepancy between the two domains can be attributed to differences in the cognitive design of learning objectives. In the Language Knowledge domain, the curriculum primarily emphasizes low to mid-level cognitive operations, such as describing grammatical features, identifying word forms, or understanding sentence structure. These expectations are relatively easier to fulfill through conventional testing formats.

However, the curriculum's expectations for Language Skills involve higher-order thinking, including inference, integration of multimodal information, and the ability to evaluate or generate text in context. Despite these elevated objectives, many of the corresponding exam tasks remain limited to lower-level operations. As a result, there is a noticeable gap between the intended depth of knowledge and the actual cognitive demands of the test.

The design of tests is greatly influenced by the educational environments of the region. In areas with limited resources, like Xinjiang, the creation of exams typically prioritizes straightforwardness and basic abilities evaluation. Consequently, these tests tend to be more traditional, emphasizing dependability and equity, often neglecting more complex cognitive tasks.

Even though they appear to align with the curriculum's themes, tasks focusing on language skills often struggle to understand the curriculum's fundamental cognitive goals, raising questions about the efficacy of evaluation techniques in curricular structures centered on competencies.

If students consistently fail to reach the necessary cognitive complexity in testing tasks, their intellectual engagement may decrease, thus hindering the development of key skills such as analysis and problem-solving ability. Moreover, over-reliance on basic tasks may limit class instruction and restrict student opportunities to use the language in real time.

To address this imbalance, it is important to target professional development, which is needed for test design, particularly for listening and reading comprehension tasks. Incorporating types of items that aid in interpretation, synthesis, and evaluative reasoning can bridge the division between the objectives of the curriculum and the actuality of assessments.

3. Breadth of coverage alignment

The third dimension of assessment refers to the extent the examination tasks cover all the course objectives within each learning area. This analysis focuses on the relationship between the exam content and the total number of specific objectives set in the course. According to the Webb Alignment Model, a minimum of 50% of the curriculum objectives must be addressed in order to achieve acceptable coverage. The results are presented in Table 6.

Table 6.

Breadth of curriculum coverage

Learning Domain	Total Curriculum Objectives	Objectives Addressed in Exam	Coverage Rate (%)	Alignment Achieved
Language Knowledge	19	8	42.11%	No
Language Skills	46	13	28.27%	No

Note: Alignment threshold ≥ 50% of specific objectives addressed.

The findings reveal that the exam does not meet the minimum coverage threshold in either learning domain. In the Language Knowledge domain, only 42.11% of the objectives are represented, while the Language Skills domain achieves a notably lower coverage rate of 28.27%. These results suggest that a significant portion of the curriculum remains unassessed in the current examination structure.

The limited coverage can be explained by several systemic and practical constraints. First, the breadth of the curriculum itself particularly under the competency-based model, is extensive, encompassing diverse subdomains such as phonology, pragmatics, and discourse-level language use. Within the constraints of a single summative assessment, it is often not feasible to reflect the full scope of these goals. Second, some content areas are inherently difficult to operationalize in written tests. For example, phonological competence and pragmatic awareness are more effectively evaluated through forma-

tive assessment or interactive performance tasks, which are rarely included in large-scale written exams. Consequently, objectives related to pronunciation, stress patterns, and language use in social contexts tend to be underrepresented or entirely absent. Furthermore, curriculum goals in the Language Skills domain often require complex, integrated language use, which can be difficult to assess reliably using standardized items. Objectives such as "inferring the meaning of unfamiliar words in context" or "organizing ideas coherently in writing" require open-ended responses or multilayered tasks that are challenging to score consistently, especially in large-scale testing environments.

Qualitative data from teacher interviews support these findings. Interviews with English teachers revealed that many practical competencies, such as expressing opinions in writing or interpreting a speaker's tone in listening tasks, are rarely included in exam design. One of the teachers noted: "Tasks that require students to express subjective opinions or infer implied meanings are often avoided because they are harder to score objectively." This leads to a strategic narrowing of task design, where measurable but low-level competencies are overemphasized.

The failure to achieve an acceptable breadth of coverage poses a challenge to the construct validity of the assessment. It is extremely difficult to make reliable inferences about students' overall language proficiency when important components of the curriculum are not assessed. A narrowing of the assessment scope can also affect teaching practices, leading teachers to overemphasize frequently tested objectives and neglect students' overall language development.

To better align with the anticipated curriculum, on the one hand, it is necessary to expand the assessment framework by incorporating more diverse tasks to examine objectives that are assessed less frequently. On the other hand, it is also possible to comprehensively and evenly reflect future curriculum content by adding technology-enhanced assessments, teacher-assessed components, or integrated performance tasks.

4. Balance of distribution alignment

The final alignment dimension examines whether the exam tasks are evenly distributed across the course objectives. The purpose is to determine whether the assessment gives disproportionate attention to certain goals while neglect-

ing others. Uneven task distribution may compromise both the fairness and representativeness of the assessment. According to the Webb Alignment Model, a balance coefficient of 0.70 or higher indicates an acceptable distribution. The distributional balance for both learning domains is summarized in Table 7.

Table 7.

Distribution Balance of Exam Tasks Across Curriculum Objectives

Learning Domain	Total Curriculum Objectives	Objectives Addressed in Exam	Balance Coefficient (I)	Alignment Achieved
Language Knowledge	19	8	0.70	Yes
Language Skills	46	13	0.54	No

Note: Acceptable distribution threshold = balance coefficient ≥ 0.70.

The analysis reveals a contrasting pattern of distributional balance between the two learning domains. In the Language Knowledge domain, the coefficient reaches the threshold of 0.70, indicating a relatively even spread of tasks across the addressed objectives. This result reflects the broader applicability of vocabulary and grammar items, which can be embedded in multiple task types such as cloze procedures, sentence transformations, or text completion without compromising task reliability or format standardization. Furthermore, the curriculum statements for language knowledge tend to be more general in scope, making it easier to design tasks that align with multiple objectives simultaneously.

In contrast, the Language Skills domain falls short of the acceptable threshold, with a balance coefficient of only 0.54. This implies that tasks in this domain are concentrated around a limited number of objectives, particularly those involving literal comprehension or surface-level information retrieval. As a result, other skill areas such as inferencing, evaluating perspectives, discourse organization, and writing fluency are underrepresented or omitted altogether.

Language skills curriculum objectives are often broken down into very fine details, which presents a significant challenge in task allocation. Many objectives are defined very specifically, such as “write a short invitation,” “infer the speaker’s intention,” or “determine the meaning of a sentence from context.” However, the types of actual exam tasks are relatively limited, making it difficult to effectively assess many specific objectives. This

results in an uneven distribution of tasks in exams. Some tasks only include a few of objectives, but some others are fully ignored.

The frequent reuse of similar question types like listening, reading, and writing section, these further exacerbates the imbalance. For example, reading comprehension often uses formulaic questions that focus on testing students' memory of factual information. But the scope of writing questions is also relatively narrow, failing to cover the various text types and communicative intentions, which is mentioned in the curriculum. Teachers and assessment designers interviewed in this study noted that this lack of task variety stems partly from constraints related to grading reliability and partly from the absence of sufficient exemplars for innovative item types under the reformed curriculum. One of the teachers specifically pointed out the repetitive nature of reading sections: "We've been using the same five-option multiple choice format for years. There's no space for tasks that ask students to evaluate an author's opinion or connect ideas across paragraphs." This over-reliance on predictable formats reinforces the imbalance across skill objectives.

The uneven distribution observed in the Language Skills domain raises concerns about the instructional consequences of assessment design. When only certain objectives are repeatedly assessed, teachers may focus disproportionately on these "tested" competencies, leading to curricular narrowing and reducing opportunities for students to develop higher-level skills. This undermines the broader goals of the reform, which emphasize comprehensive communicative competence, critical thinking, and creative language use.

Improving distributional balance requires more intentional design of assessment blueprints, ensuring that task types correspond to a wider range of curriculum objectives. This may involve introducing more diverse writing prompts, expanding reading item formats to include analysis and interpretation, and piloting performance-based listening tasks. Such measures would better reflect the multidimensional nature of language competence and support more equitable learning outcomes.

The alignment analysis reveals a mixed pattern of correspondence between the 2024 English graduation examination and the 2022 national curriculum standards. Although the exam nearly corresponds with the curriculum objectives in terms of content categories and cognitivity, it still falls short

in coverage and in the balance of task distribution, especially in language skills. This imbalance reflects a disconnection between curriculum goals and the actual exam structure, which affects the exam's ability to comprehensively assess students' integrated language proficiency.

From the perspective of education, these findings highlight the need for a more systematic approach to test design. This approach not only emphasizes validity and reliability but also focuses on representativeness and instructional relevance. Putting curriculum objectives and assessment practice together requires a more balanced integration. This will be essential to support the goal of Chinese competency-based education reform and to ensure fair and comprehensive evaluation of student learning outcomes. Insights from teacher interviews reinforce the quantitative findings and suggest that without targeted professional development and clearer item design guidelines, many local educators remain hesitant to implement assessment innovations aligned with the new curriculum.

Conclusion

This study investigated the degree of alignment between English graduation examination tasks and the Compulsory Education English Curriculum Standards (2022 Edition) in the context of China's ongoing competency-based education reform. Using the Webb Alignment Model as an analytical framework, the research evaluated the correspondence between exam content and curriculum objectives across four dimensions: knowledge category, cognitive complexity, breadth of coverage, and balance of distribution.

The findings indicate a mixed alignment pattern. On the one hand, the exams reached a relatively good level in terms of knowledge categories and cognitive complexity. This was especially true in the language knowledge domain, where tasks clearly reflected the comprehensive language use emphasized in the curriculum. On the other hand, the exams showed clear weaknesses in coverage and task distribution. These issues were particularly notable in the language skills area. Some key learning objectives, such as discourse organization, pragmatic awareness, and reasoning comprehension, were not fully included. In addition, the exam design mostly relied on basic tasks and failed to assess higher-level language abilities effectively.

Qualitative data from teacher interviews also revealed several challenges in the current exam design. These included limited resources, concerns about scoring consistency, and a lack of training in assessment design. These problems affected the application of curriculum principles in real exam applications, so that there is a gap between policy expectations and practice. Concerning his problem, it is necessary to improve support for teachers in the aspect of exam design and strengthen professional development.

In conclusion, while the current examination structure reflects a partial alignment with national standards, particularly in terms of content coverage and cognitive demand, it fails to fully support the broader goals of China's competency-based curriculum reform. For the alignment to be improved, future assessment practices should prioritize broader thematic representation, diversified task types, and the inclusion of higher-order communicative skills. Additionally, systemic support for teacher professional development and assessment literacy is essential to bridge the gap between curriculum and evaluation. These measures will help ensure that final assessments not only reflect what students have learned but also support meaningful, long-term language development aligned with modern educational standards.

Sponsorship information. This research is supported by the 2023 Ministry of Education Youth Fund Project "Research on the Evaluation System for the Quality of Standard Spoken and Written Chinese Language Education in Primary and Secondary Schools in Ethnic Minority Areas of Xinjiang" (Project No. 23XJJC880001).

References

1. Berezina, L. Yu., & Rykova, E. A. (2012). Final assessment of students' academic achievements. *Scientific Research in Education*, *(6)*, 48–52. EDN: https://elibrary.ru/OYIEWH
2. Khutorskoy, A. V., Korol, A. D., & Andrianova, G. A. (2014). Competency-based approach in education: fragments of discussions at the forums of the scientific school. *Eidos*, *(4)*, 19–19. EDN: https://elibrary.ru/UAXWSB
3. Kirst, M. W. (2024). *Standards-Based Education Reforms: Looking Back to Look Forward*. Learning Policy Institute. 100 p. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED671010
4. Kovaleva, G. S., & Krasnyanskaya, K. A. (2016). Analysis of assessment systems for the implementation of educational programs in Singapore, South Korea, and China. *Science and School*, *(1)*, 121–131. EDN: https://elibrary.ru/VRGCCB

5. Liu, Jie. (2024). Research on English testing in senior high school graduation exams with a focus on assessing thinking skills (case study of reading and writing). *Advances in Education*, *14*(8), 182. (In Chinese). https://doi.org/10.12677/ae.2024.1481390. EDN: https://elibrary.ru/HUQIAH
6. Maizenger, N. V. (2023). Analysis of the results of the Unified State Exam in English in 2022 in the Altai Territory. *The World of Science, Culture, and Education*, *(1 (98))*, 210–214. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-198-210-214. EDN: https://elibrary.ru/CNEJGT
7. Malygin, A. A. (2023). Educational assessment: from numeric grades to competency measurement. *Domestic and Foreign Pedagogy*, *2 (92)*, 71–89.
8. Mansurova, S. E., & Tabarovskaya, K. A. (2023). Standardization of general education content and learning outcome requirements: a historical approach. *Man and Education*, *(3 (76))*, 58–66. EDN: https://elibrary.ru/HNHZFM
9. Naydenova, N. N. (2022). Assessment of learning outcomes in the process of standardizing the updated content of general education in foreign countries. *Domestic and Foreign Pedagogy*, *1 (6)*, 140–157. https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-88-140-157. EDN: https://elibrary.ru/VGHXPA
10. Volobueva, T. B. (2021). Designing a web integration model for teacher professional development. *Scientific Support for the System of Personnel Advanced Training*, *(4 (49))*, 31–41. EDN: https://elibrary.ru/QMORCZ
11. Wang, Ya. (2018). Reform of the higher education system in China in the 20th — early 21st centuries. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, *(3)*, 62–71. https://doi.org/10.24158/spp.2018.3.12. EDN: https://elibrary.ru/YTUDSM
12. Webb, N. L. (1999). *Alignment of Science and Mathematics Standards and Assessments in Four States* (Research Monograph 18). National Institute for Science Education and Council of Chief State School Officers. 44 p. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED440852
13. Webb, N. L. (2007). Issues related to judging the alignment of curriculum standards and assessments. *Applied Measurement in Education*, *20*(1), 7–25. https://doi.org/10.1080/08957340709336728
14. Wenwen, T. (2024). Comparative analysis of the development of foreign language testing in Russia and China. *Moscow Pedagogical Journal*, *(2)*, 85–95. https://doi.org/10.18384/2949-4974-2024-2-85-95. EDN: https://elibrary.ru/UPSHEU
15. Yan, Yinlu, Liu, Min, Liao, Quilin, et al. (2024). Exploring ways to reform modern basic education: a review of the book “Theory and Current Issues of Basic Education Reform”. *Advances in Education*, *14*(12), 417. (In Chinese). https://doi.org/10.12677/ae.2024.14122284. EDN: https://elibrary.ru/OHJTGR

Список литературы

1. Березина, Л. Ю., Рыкова, Е. А. (2012). Итоговый контроль учебных достижений обучающихся. *Научные исследования в образовании*, (6), 48–52. EDN: https://elibrary.ru/OYIEWH

2. Хуторской, А. В., Король, А. Д., Андрианова, Г. А. (2014). Компетентностный подход в образовании: фрагменты дискуссий на форумах научной школы. *Эйдос*, (4), 19–19. EDN: https://elibrary.ru/UAXWSB
3. Kirst, M. W. (2024). *Standards-based education reforms: looking back to look forward*. Learning Policy Institute. 100 p. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED671010
4. Ковалева, Г. С., Краснянская, К. А. (2016). Анализ систем оценки реализации образовательных программ в Сингапуре, Южной Корее и Китае. *Наука и школа*, (1), 121–131. EDN: https://elibrary.ru/VRGCCB
5. Лю, Цзе. (2024). Исследование тестирования по английскому языку в выпускных экзаменах основной школы с акцентом на оценку мыслительных качеств (на примере чтения и письма). *Advances in Education*, *14*(8), 182. (на кит. яз.). https://doi.org/10.12677/ae.2024.1481390. EDN: https://elibrary.ru/HUQIAH
6. Майзенгер, Н. В. (2023). Анализ результатов единого государственного экзамена по английскому языку в 2022 году в Алтайском крае. *Мир науки, культуры, образования*, (1 (98)), 210–214. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-198-210-214. EDN: https://elibrary.ru/CNEJGT
7. Малыгин, А. А. (2023). Образовательное оценивание: от отметок в форме цифр до измерения компетенций. *Отечественная и зарубежная педагогика*, *2* (92), 71–89.
8. Мансурова, С. Е., Табаровская, К. А. (2023). Стандартизация содержания общего образования и требований к результатам обучения: исторический подход. *Человек и образование*, (3 (76)), 58–66. EDN: https://elibrary.ru/HNHZFM
9. Найденова, Н. Н. (2022). Оценивание результатов обучения в процессе стандартизации обновлённого содержания общего образования в зарубежных странах. *Отечественная и зарубежная педагогика*, *1* (6), 140–157. https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-88-140-157. EDN: https://elibrary.ru/VGHXPA
10. Волобуева, Т. Б. (2021). Проектирование модели веб-интеграции для повышения квалификации педагогов. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, (4 (49)), 31–41. EDN: https://elibrary.ru/QMORCZ
11. Ван, Я. (2018). Реформирование системы высшего образования в Китае в XX – начале XXI вв. *Общество: социология, психология, педагогика*, (3), 62–71. https://doi.org/10.24158/spp.2018.3.12. EDN: https://elibrary.ru/YTUDSM
12. Webb, N. L. (1999). *Alignment of science and mathematics standards and assessments in four states* (Research Monograph 18). National Institute for Science Education and Council of Chief State School Officers. 44 p. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED440852
13. Webb, N. L. (2007). Issues related to judging the alignment of curriculum standards and assessments. *Applied Measurement in Education*, *20*(1), 7–25. https://doi.org/10.1080/08957340709336728
14. Вэньвэнь, Т. (2024). Сопоставительный анализ развития тестирования по иностранным языкам в России и Китае. *Московский педагогический журнал*, (2),

85–95. https://doi.org/10.18384/2949-4974-2024-2-85-95. EDN: https://elibrary.ru/UPSHEU

15. Янь, Иньлу, Лю, Минь, Ляо, Цюйлинь и др. (2024). Изучение путей реформы современного базового образования: рецензия на книгу «Теория и актуальные проблемы реформы базового образования». *Advances in Education*, *14*(12), 417. (на кит. яз.). https://doi.org/10.12677/ae.2024.14122284. EDN: https://elibrary.ru/OHJTGR

DATA ABOUT THE AUTHORS

Wu Xi, Ph.D. in Pedagogy, Assoc. Prof.
College of Foreign Languages, Xinjiang Normal University
100, Guanjing Road, Shuimogou District, Urumqi, China
434489273@qq.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-4309-1421

Xie Zhongyuan, Master
College of Foreign Languages, Xinjiang Normal University
100, Guanjing Road, Shuimogou District, Urumqi, China
1181265222@qq.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3796-208X

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

У Си, кандидат педагогических наук, доцент
Институт иностранных языков, Синьцзянский педагогический университет
ул. Гуаньцзин, 100, район Шуймогу, г. Урумчи, Китай
434489273@qq.com

Се Чжунъюань, магистр
Институт иностранных языков, Синьцзянский педагогический университет
ул. Гуаньцзин, 100, район Шуймогу, г. Урумчи, Китай
1181265222@qq.com

Поступила 18.10.2025
После рецензирования 05.12.2025
Принята 15.12.2025

Received 18.10.2025
Revised 05.12.2025
Accepted 15.12.2025

Фундаментальные основы и междисциплинарные связи / Fundamental Principles and Interdisciplinary Connections

Научная статья
Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-1125
EDN: XWAOLC
UDC 37.011

Evolution of professional education in Russia at the shift of scientific and technological paradigm

E.A. Maksimova
Saratov State University, Sarartov, Russian Federation

Abstract

Background. Professional education is connected with the fundamental foundations of society, mostly with its economic and productive forces. However, the economic context is narrow to substantiate the patterns of evolution of professional education. It draws the author to the category "scientific and technological paradigm" as a set of sociocultural, historical, and political conditions at a certain level of technological production and knowledge production in its broad sense.

The **purpose** is to identify the evolutionary patterns of the development of professional education in Russia at the shift of scientific and technological paradigms.

Materials and methods. The main research methods are conceptualization, transfer of research results from related fields of science to the field of professional education, and forecasting the development of professional education. The research is based on the concept of sociocultural evolution and the methodology of the scenario approach to the development of socio-cultural systems. The article reflects the dissertation research conducted in the years 2010–2021.

Results. The scientific and technological paradigm has a strategic impact on professional education. The periods of professional education development (emergence, formation, development, diversification, and integration) are correlated with technological paradigms. As the scientific and technological paradigm shifts from the craft to the industrial one, and then to information and the anticipated post-information paradigm, the evolution of professional education accelerates, and the development takes on a spiral pattern, with the system structure becoming more complex. The author associates these characteristics with the process of gradual accumulation of educational paradigms, in

which the subsequent paradigm absorbs the preceding one, thereby increasing the number of connections in the system. Based on the current state of the professional education system, three possible scenarios for its further development are predicted: organizational, technological, and subjective ones; the main features of each scenario are identified.

Keywords: professional education; evolution; scientific and technological paradigm; paradigm of professional education; scenario approach; principle of variability and probability

For citation. Maksimova, E. A. (2026). Evolution of professional education in Russia at the shift of scientific and technological paradigm. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 122–136. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1125

Эволюция профессионального образования в России в контексте смены научно-технологических укладов

Е.А. Максимова

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Российская Федерация

Abstract

Обоснование. Профессиональное образование связано с фундаментальными основами общества, наиболее органично – с экономической, производительной деятельностью. Однако экономический контекст узок для научного обоснования закономерностей эволюционирования системы профессионального образования. Автор обращается к категории «научно-технологический уклад» как совокупности социокультурных, исторических, политических условий на определенном уровне технологического производства и производства знания в самом широком смысле.

Цель – выявление эволюционных закономерностей развития профессионального образования в России в контексте смены научно-технологических укладов.

Материалы и методы. Главные методы исследования – концептуализация, перенос результатов исследований смежных областей науки в сферу профессионального образования, прогнозирование направлений развития профессионального образования. Исследование опирается на положения концепции социокультурной эволюции и методологию сценарного подхода к развитию социокультурных систем. Статья отражает материалы диссертационного исследования, выполненного в течение 2010–2021 гг.

Результаты. Научно-технологический уклад оказывает стратегическое влияние на профессиональное образование. Периоды развития профессионального образования (зарождение, становление, развитие, диверсификация, интеграция) соотнесены с технологическими укладами. При смене научно-технологических

укладов от ремесленного к промышленному, далее к далее к информационному и предполагаемому постинформационному эволюция профессионального образования ускоряется, развитие имеет спиралевидный характер, структура системы усложняется. Автор связывает эти характеристики с процессом постепенного наслоения парадигм образования, в котором последующая парадигма вбирает в себя предшествующую, тем самым увеличивая число связей в системе. На основе актуального состояния системы профессионального образования спрогнозированы три возможных сценария ее дальнейшего развития – организационный, технологический, субъектный, обозначены основные признаки каждого из сценариев.

Ключевые слова: профессиональное образование; эволюция; научно-технологический уклад; парадигма профессионального образования; сценарный подход; принцип вариативности и вероятностности

Для цитирования. Максимова, Е. А. (2026). Эволюция профессионального образования в России в контексте смены научно-технологических укладов. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 122–136. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1125

Introduction

Professional education is closely connected the productive activity, since the appearance of the first tools in a primitive society stimulated the transfer of experience in their manufacture and use. As production facilities and technologies developed, the system of professional education was reformed and adjusted to meet production needs. However, the challenges facing the system of professional education and its potential in shaping the image of society through human reproduction in the entirety of its characteristics make the economic context narrow for scientific substantiation of patterns and trends in the development of professional education. The desire to find a more appropriate context makes it possible to refer to the category of "scientific and technological paradigm". The author conducted a deep research on the scientific and technological paradigm and its impact on the characteristics of the system of professional education [11]. Some of the speculations and conclusions drawn are presented further in the text.

The concept of "technological paradigm" is firmly established in science. Under it, the authors (S. Glasyev, N. Kondratyev, V. Inozemtsev, D. Lvov and others) mean a set of synchronically developing industries of the common technical level. Economists and sociologists talk about six technological

paradigms in which science and industry have developed based on the use of different sources energy, starting with water, steam, electricity, petroleum products, and then passing on to microelectronics, and nanotechnology [5-7; 10]. Based on the research of V. Slobodchikov & S. Zverev [17], G. Dosi & R. Nelson [20], and Dr. El Majdoubi [21] we have formulated the idea of not the technological, but the scientific and technological paradigm, under which a stable scientific, technological and axiological foundations of society, determined by the stage of development of the means of production and the nature of work in society is meant [11]. Based on the comparison of G.N. Volkov's and A.I. Polovinkin's periodization of the development of the means of production [4; 16], supplemented by D. Bell's periodization of industrial development [1], K. Marx's concept of the relations between subjects of labor [13], and N.A. Berdyaev's theory of the development of society [2], we figured out four successively alternating scientific and technological paradigms. They are craft, industrial, informational, and post-informational ones. Scientific and technological paradigms are broader than the technological paradigms since along the technological component itself, they also include axiological orientations of the society.

The transformation of the scientific and technological paradigms determines the development of professional education. The change in the scale and structure of professional education and the intensity of the functioning of educational institutions took place at the following stages:

1) the emergence of vocational training – up to the beginning of the XVIII century (the development of a certain type of occupation as integrated to everyday life);

2) the formation of professional education – up to the second half of the XIX century (practical professional experience acquired in the form of the personalized apprenticeship);

3) the development of professional education – up to the end of the 20th century (branch–based multi-level educational institutions);

4) the diversification of professional education until the second half of the 21st century (multidisciplinary educational organizations);

5) the integration of professional education, approximately from the second half of the 21st century (professional education in educational associations).

Materials and methods

The identification of the stages of professional education development and their characteristics show that similar trends are manifested in different scientific and technological paradigms, but their manifestation depends on the specifics of cultural, historical and socio-economic background. The trend to view previous experience in the altered background and the desire to adapt it to different cultural realities forced the author to deeply analyze the methodology of the theory of evolution. Classical theories of evolution, represented by the works of Ch. Darwin, R. Fisher, E. Tylor, L. Morgan, and G. Spencer have a common foundation – the development is viewed as a line from simple primitive forms to more complex ones. In this regard, the conceptualization and transfer of research results from other sciences to the field of professional education has become the main research method. Modern ideas of evolution, sometimes viewed as social differentiation (R. Stichwen [23]), focus on a non-linear nature and on the absence of universal patterns of development of socio-cultural systems. Evolution as the breakdown of a system in the result of exceeding a critical number of external influences reveals the irreversibility of changes (N. N. Moiseev [14]). The content of evolution as a bi-directional movement of society explains the alternation of periods of its extensive and intensive development (A. A. Pelipenko [15]). The co-evolution of society and the biosphere in the context of globalization does not allow for a single final model of education (A. D. Ursul [18]).

Based on the analysis of the theories mentioned above, it is concluded that there are analogues of biological and social processes in professional education, for example, development from the simplest forms to complex systems, the causality of the development by a combination of external and internal factors. An appeal to the theory of the spiral development of society (J. Vico [3]) allowed the author to conclude that any society repeats the same stages in its development in the same sequence at a higher level, not precisely, but reproducing them in new forms. For example, individual education was typical for craft apprenticeships, and for tutorials (the form of elite higher education), and now scientific and practical interest in it is manifested in the form of individual educational trajectories.

The interpretation of the theories of evolution made it possible to formulate the idea of the evolution of professional education as the process of its origin and active interaction with the scientific and technological paradigm, as well as the reproduction of the structure of professional education with updated characteristics at the change of the paradigm. The evolutionary nature of the development of professional education is observed in such characteristics as a reduction in the duration of each subsequent period, a spiral-shaped direction, complication of the structure of the system of education.

Results and discussions

The application of the methodology of the theory of evolution makes it possible to substantiate the paradigms of professional education, the consistent layering of which determines the specified nature of the system's development. The paradigm of professional education is its ideological basis, in which the current way of organizing professional activity is combined with the goal of professional development so that the product of the goal-setting of the previous paradigm becomes the basis of the changing paradigm. The presence of operational-cognitive, cognitive-activity, activity-competence, competence-anthropological paradigms is determined. The consistent layering of paradigms explains the polyparadigmality of professional education and clarifies the idea of the sources of its development [11; 12].

It is necessary to clarify that, speaking about the development of professional education as a system, we rely on the idea of the pedagogical system formulated by N.V. Kuzmina [9]. Following it, we identified the invariant elements of professional education – the forms of its organization, the content of professional education and the technology of its development, the requirements imposed on teachers and students, combined to fulfill the mission of professional education in different scientific and technological paradigms.

The mechanism of professional education development is a set of processes determined by socio-economic, political, cultural and historical reasons. It has a discrete character and acts when there is a dissonance between the external and internal conditions of the functioning of vocational education in the form of aggravation and resolution of a number of contradictions.

Here are some examples. A change in the perception of the mission of professional education is connected with the alternation of polar trends towards increasing and decreasing the educational function of the scientific and technological paradigm, in particular, its socio-economic component. In the craft paradigm, the magnitude of this function was significant. A person mastered the external environment through the prism of professional affiliation, predetermined by family occupation. He acquired the knowledge, skills necessary for his professional activity in the labor process, the organization of which remained unchanged for centuries, and which was integrated into everyday life, was its condition and life-sustaining resource. With the development of the industrial paradigm, the value of the educational function of the socio-economic environment decreased, as education separated from work: first people studied, and then they started working. The purpose of professional education was to equip future workers in various sectors of the economy with professionally necessary knowledge, skills and abilities in a network of highly specialized educational institutions. The information system has shown a tendency to increase the educational function of the external environment as an inexhaustible source of information, which is a full-fledged resource for professional activity. In parallel with the establishment of a competence-based approach to determining educational outcomes, there has been a return to the idea of holistic human development. In contrast to integrity, which is characteristic of the formation of a professional in a society with an operational-cognitive paradigm and a different worldview through the prism of professional affiliation, integrity presupposes a complex structured unity. In the idea of the holistic development of a professional's personality, his versatility is important, related to the development of competencies that allow him to master new types of professional practices independently. In the idea of the mission of professional education, the emphasis is shifted to the subject: personal growth in the process of mastering professional activity.

Here is another example to confirm the mechanism of professional education development. In the organization of professional education, it is implemented in the process of resolving contradictions between trends towards regionalization and centralization of education, as well as trends towards

egalitarization and elitization of public access to it. It is noted that government policy plays a crucial role in changing the territorial organization of professional education and public access to it. In this regard, the manifestations of the strategic trend in the development of professional education need to be complemented by solving short-term socio-political problems. To a greater extent, they affect the sphere of higher education, which, in addition to the economic function of personnel reproduction, also has political significance for industries and public practices.

A tendency towards regionalization of education is observed during periods of active economic and social recovery, and economic development of new regions. Some well-known facts are: the opening of educational institutions on the periphery during the period of Peter the Great's reforms, in the first half of the 19th century, with the active construction of roads; the opening of dozens of specialized universities that duplicated each other in the regions in the early years of Soviet power; the evacuation of more than 40 universities to the Urals during the Great Patriotic War, which contributed not only to the development of the education system in this region, but also to the growth of its importance in the post-war reconstruction. On the other hand, the internal policy of the state has repeatedly demonstrated a focus on the centralized location of universities or their reduction on the periphery. In particular, during Elizabeth's reign, universities were organized in the capitals and had a pronounced humanitarian orientation (university in Moscow, Imperial Academy of Arts in St. Petersburg). The reforms of Alexander III led to a reduction in universities in remote regions; the reform of the higher education system in the 2010s led to the consolidation of a number of universities and a reduction in their number.

It is also shown that government policy defines measures to ensure access to education. It is revealed that, in general, the vector of professional education development is directed towards its egalitarization. The main milestones were: the opening of a large number of professional educational institutions during the reign of Peter I to cover the personnel needs of economic sectors; the course for free vocational schools under Catherine II; the opening of non-governmental universities, which increased the number of students required during the intensive mechanization of production; the

proletarization of higher education in the early years of Soviet rule and its commercialization at the turn of the 20th and 21st centuries. On the other hand, the trend towards the elitization of public access to higher education is periodically traced in different scientific and technological paradigms. Thus, during the reign of Alexander I, increased attention was paid to military educational institutions, and higher educational institutions for the military (in particular, the Page Corps) received elite status. The negative consequences of the proletarianization of higher education in the 1920s contributed to tougher conditions for higher education (exams and the grading system were returned). In the middle of the 20th century, university graduation was a symbol of privileged social affiliation, which, according to a number of researchers, contributed to the stratification of society contrary to socialist ideology. Currently, the trend towards the elitization of higher education can be traced in the right of a number of universities to conduct additional entrance examinations.

The presence of trends and patterns in the development of vocational education allows for a forecast analysis of further structural and functional changes in the system. The solution to this problem is related to the use of a scenario approach to modeling educational processes (developed by N. Kuznetsova [8], J. Abdessaadak & K. Reklaoui [19], Y. Peter & X. le Pallec [22]). Based on the principles of variability and probability inherent in evolutionary modeling, three scenarios were substantiated: organizational, technological, and subjective, and their advantages and risks were noted.

The organizational scenario is associated with the proliferation of educational associations, mainly clusters, corporate universities and university complexes. Its advantage is to ensure the "identity of professional activity and vocational education" in educational associations. The main risks of this scenario are reducing the mission of vocational education to serving the needs of the enterprise, and a lack of opportunities for human development.

Following the technological scenario involves the development of professional education through the creation of digital educational platforms, the proliferation of virtual laboratories, and simulation simulators, which requires pooling the resources of educational organizations and will contribute to the individualization of the educational process. The risk of this

scenario lies in the absolutization of the technical component of technologies, underestimating their humanistic capabilities. While in accordance with the law of techno-humanitarian balance, with more powerful technologies, the socio-cultural means regulating them must be more perfect in order to ensure the sustainability of society.

The subjective development scenario is associated with a change in the axiology of professional education and the establishment of a dynamic balance between the socio-economic and natural environment as the main value. It requires a revision of the human attitude to the natural environment, initiates the consolidation of the concept of ecology as an interdisciplinary category in the public consciousness and actualizes the role of subjects of the educational process in the formation of advanced education as having a nature-saving potential.

The scenario approach to forecasting is carried out taking into account the nonlinear, variable and probabilistic nature of the development of vocational education. Its importance for the theory and methodology of pedagogy lies in the possibility of forming an independent direction of pedagogical research related to the early identification of risks and minimizing their negative impact on vocational education.

The presented idea of the evolutionary development of professional education with the change of scientific and technological paradigms is quite complete, but it is not meant to be accomplished. A further area of research may be the study of mutual changes in the system of general and professional education in the context of evolutionary theory.

Conclusion

1. The characteristics of the system of professional education are determined by the dominant scientific and technological paradigm. The scientific and technological paradigm is a stable scientific, technological and axiological basis of society, determined by the stage of development of the means of production and the nature of work in society.

2. The periods of development of professional education are related to the scientific and technological paradigms as follows: the craft paradigm – the origin and formation of professional education, the industrial paradigm –

the development of professional education, the information paradigm – the diversification of professional education, the post–information paradigm – the integration of professional education.

3. The development of professional education has characteristics of evolution development – spiraling (returning to previous characteristics at a new level), discreteness (alternating periods of calm and abrupt development), acceleration (shortening the duration of development stages), complication of the structure (increasing the number of connections between the elements of the vocational education system in each subsequent period of development).

4. The mechanism of the evolution of professional education is presented by the alternation of periods of stable development, crises and explosive development.

5. The directions of further development of professional education are determined by the element of the system in which, due to socio-economic necessity or cultural significance, the resources necessary to overcome contradictions will be concentrated. Three scenarios are most likely: organizational (the spread of educational clusters, holdings, and consortia), technological (the transfer of the educational process to a virtual environment and digital educational platforms), and subjective (the transformation of forms of public consciousness and a nature-saving strategy for professional activity).

Acknowledgements. *The author is deeply and sincerely grateful to Professor Ekaterina Aleksandrova for her emotional support and encouragement as well as for* insightful discussions that significantly enriched this research.

References

1. Bell, D. (2004). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. Moscow: Academia. 783 p.
2. Berdyaev, N. A. (2006). Man and machine (the problem of sociology and metaphysics of technology). In: *Pedagogical Journalism of the Russian Diaspora*. Saransk, pp. 30–54.
3. Vico, G. (1940). *Foundations of a New Science Concerning the Common Nature of Nations*. URL: https://book-olds.ru/BookLibrary/01000-Zarubezhnaya-istoriya/1940.-Osnovanie-novoy-nauki-ob-obschey-prirode-natsiy.html?ysclid=min7zzbza8146405669
4. Volkov, G. N. (1976). *Origins and Horizons of Progress*. Moscow: Politizdat. 335 p.

5. Glazyev, S. Yu., & Mikerin, G. I. (1991). *Long Waves: Scientific and Technological Progress and Socio-Economic Development*. Novosibirsk: Nauka. 224 p. ISBN: 5-02-029449-7. EDN: https://elibrary.ru/TRYTMX
6. Inozemtsev, V. L. (2000). *Modern Post-Industrial Society: Nature, Contradictions, Prospects*. Moscow: Logos. 302 p.
7. Kondratiev, N. D. (1989). Major cycles of economic conjuncture: report. In: *Problems of Economic Dynamics*. Moscow: Ekonomika, pp. 172–226.
8. Kuznetsova, N. E. (2009). System modeling and scenario approach as a methodology for the project activities of a teacher and a student at a pedagogical university. *Science and School*, *(4)*, 10–14. EDN: https://elibrary.ru/MWLHHP
9. Kuzmina, N. V. (2002). The concept of a "pedagogical system" and criteria for its evaluation. In: *Methods of System Pedagogical Research*. Moscow: Narodnoe Obrazovanie, pp. 7–52. EDN: https://elibrary.ru/WRPBHA
10. Lvov, D. S. (2007). *Russia: Framework of Reality and Outlines of the Future*. Moscow: Publishing House of Economic Strategies. 117 p.
11. Maksimova, E. A. (2021). *The Concept of Vocational Education Development in Russia amid the Shift of Scientific and Technological Modes* (Doctoral dissertation). Saratov. 346 p. EDN: https://elibrary.ru/MTECNK
12. Maksimova, E. A. (2022). Principles of evolutionary modeling in the study of vocational education development. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, *22*(3), 345–349. https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-3-345-349. EDN: https://elibrary.ru/YWAJIX
13. Marx, K. (2000). *Sociology: Collection*. Moscow: Kanon Press C. 432 p.
14. Moiseev, N. N. (2001). *Universum. Information. Society*. Moscow: Ustoychivyy Mir. 200 p.
15. Pelipenko, A. A. (2016). Features of sociocultural evolution. *Culture of Culture*, *(1 (9))*, 29–34. EDN: https://elibrary.ru/VDGQMV
16. Polovinkin, A. I. (1985). *Laws of Structure and Development of Technology*. Volgograd: VPI. 202 p.
17. Slobodchikov, V. I., & Zverev, S. M. (2014). Scientific and technological modes and approaches in vocational education. In: *Introduction to the Anthropology of Education* (Issue II). 190 p.
18. Ursul, A. D., & Ursul, T. A. (2012). Evolutionary paradigms and models of education in the 21st century. *Modern Education*, *(1)*, 1–67. EDN: https://elibrary.ru/PIQGNL
19. Abdessadak, J., & Reklaoui, K. (2025). Pedagogical scenario for innovation: a framework for skill development. In: *International Conference on Advanced Intelligent Systems for Sustainable Development*. Lecture Notes in Networks and Systems (Vol. 1403). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-91337-2_82

20. Dosi, G., & Nelson, R. R. (2016). Technological paradigms and technological trajectories. In: *The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-349-94848-2_733-1
21. El Majdoubi, I. (2024). Technological paradigms in education: unveiling the dynamics of innovation in pedagogical practices. *International Journal of Social Science and Human Research*, *7*(8). https://doi.org/10.47191/ijsshr/v7-i08-103. EDN: https://elibrary.ru/NGTHQP
22. Peter, Y., Le Pallec, X., & Vantroys, T. (2008). Pedagogical scenario modelling, deployment, execution and evolution. In: *Architecture Solutions for E-Learning Systems*. https://doi.org/10.4018/978-1-59904-633-4.ch015
23. Stichweh, R. (2020). Sociocultural evolution and social differentiation: the study of the history of society and the two sociologies of change and transformation. *Soziale Systeme*, *25*(2), 518–529. https://doi.org/10.1515/sosys-2020-0028. EDN: https://elibrary.ru/IQWDEA

Список литературы

1. Белл, Д. (2004). *Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования*. Москва: Academia. 783 с.
2. Бердяев, Н. А. (2006). Человек и машина (проблема социологии и метафизики техники). В сб.: *Педагогическая публицистика Российского зарубежья*. Саранск, с. 30–54.
3. Вико, Дж. (1940). *Основания новой науки об общей природе наций*. URL: https://book-olds.ru/BookLibrary/01000-Zarubezhnaya-istoriya/1940.-Osnovanie-novoy-nauki-ob-obschey-prirode-natsiy.html?ysclid=min7zzbza8146405669
4. Волков, Г. Н. (1976). *Истоки и горизонты прогресса*. Москва: Политиздат. 335 с.
5. Глазьев, С. Ю., Микерин, Г. И. (1991). *Длинные волны: научно-технический прогресс и социально-экономическое развитие*. Новосибирск: Наука. 224 с. ISBN: 5-02-029449-7. EDN: https://elibrary.ru/TRYTMX
6. Иноземцев, В. Л. (2000). *Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы*. Москва: Логос. 302 с.
7. Кондратьев, Н. Д. (1989). Большие циклы экономической конъюнктуры: доклад. В кн.: *Проблемы экономической динамики*. Москва: Экономика, с. 172–226.
8. Кузнецова, Н. Е. (2009). Системное моделирование и сценарный подход как методология проектной деятельности педагога и студента педагогического вуза. *Наука и школа*, (4), 10–14. EDN: https://elibrary.ru/MWLHHP
9. Кузьмина, Н. В. (2002). Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки. В сб.: *Методы системного педагогического исследования*. Москва: Народное образование, с. 7–52. EDN: https://elibrary.ru/WRPBHA
10. Львов, Д. С. (2007). *Россия: рамки реальности и контуры будущего*. Москва: Изд-во экономических стратегий. 117 с.

11. Максимова, Е. А. (2021). *Концепция развития профессионального образования в России при смене научно-технологических укладов*: дис. … д-ра пед. наук. Саратов. 346 с. EDN: https://elibrary.ru/MTECNK
12. Максимова, Е. А. (2022). Принципы эволюционного моделирования в исследовании развития профессионального образования. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*, *22*(3), 345–349. https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-3-345-349. EDN: https://elibrary.ru/YWAJIX
13. Маркс, К. (2000). *Социология: сборник*. Москва: Канон-Пресс-Ц. 432 с.
14. Моисеев, Н. Н. (2001). *Универсум. Информация. Общество*. Москва: Устойчивый мир. 200 с.
15. Пелипенко, А. А. (2016). Особенности социокультурной эволюции. *Культура культуры*, (1 (9)), 29–34. EDN: https://elibrary.ru/VDGQMV
16. Половинкин, А. И. (1985). *Законы строения и развития техники*. Волгоград: ВПИ. 202 с.
17. Слободчиков, В. И., Зверев, С. М. (2014). Научно-технологические уклады и подходы в профессиональном образовании. В кн.: *Введение в антропологию образования. Выпуск II*. 190 с.
18. Урсул, А. Д., Урсул, Т. А. (2012). Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века. *Современное образование*, (1), 1–67. EDN: https://elibrary.ru/PIQGNL
19. Abdessadak, J., & Reklaoui, K. (2025). Pedagogical scenario for innovation: a framework for skill development. In: *International Conference on Advanced Intelligent Systems for Sustainable Development. Lecture Notes in Networks and Systems* (vol. 1403). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-91337-2_82
20. Dosi, G., & Nelson, R. R. (2016). Technological paradigms and technological trajectories. In: *The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-349-94848-2_733-1
21. El Majdoubi, I. (2024). Technological paradigms in education: unveiling the dynamics of innovation in pedagogical practices. *International Journal of Social Science and Human Research*, *7*(8). https://doi.org/10.47191/ijsshr/v7-i08-103. EDN: https://elibrary.ru/NGTHQP
22. Peter, Y., Le Pallec, X., & Vantroys, T. (2008). Pedagogical scenario modelling, deployment, execution and evolution. In: *Architecture Solutions for E-Learning Systems*. https://doi.org/10.4018/978-1-59904-633-4.ch015
23. Stichweh, R. (2020). Sociocultural evolution and social differentiation: the study of the history of society and the two sociologies of change and transformation. *Soziale Systeme*, *25*(2), 518–529. https://doi.org/10.1515/sosys-2020-0028. EDN: https://elibrary.ru/IQWDEA

DATA ABOUT THE AUTHOR

Elena A. Maksimova, Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Professor of the Department of the English Language and Methods of Teaching
Saratov State University
83, Astrakhanskaya Str., Sarartov, 410012, Russian Federation
maksimolena@yandex.ru
SPIN-code: 5524-4127
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5677-3780

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Максимова Елена Александровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка и методики его преподавания
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Российская Федерация
maksimolena@yandex.ru

Поступила 10.12.2025
После рецензирования 09.01.2026
Принята 12.01.2026

Received 10.12.2025
Revised 09.01.2026
Accepted 12.01.2026

Russian Journal of Education and Psychology
2026, Volume 17, Number 2 • https://rjep.ru

Российская школа: проблемы педагогики и психологии / Russian School: Issues in Pedagogy and Psychology

Научная статья
Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-931
EDN: XZDHYB
УДК 1.159.96

Связь учебной мотивации и психологического благополучия старшеклассников

Д.И. Мурина, М.А. Плюснина
Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Актуальность обусловлена нарастающей проблемой снижения учебной мотивации среди старшеклассников. Специфика учебно-профессиональной деятельности в 10-11 классах, характеризующаяся повышенными требованиями к самостоятельности и ответственности, нередко становится источником эмоционального напряжения. Несмотря на значимость данной проблемы, в научной литературе ощущается недостаток комплексных исследований, посвященных изучению связи между учебной мотивацией и психологическим благополучием старшеклассников. Это затрудняет разработку эффективных и научно обоснованных стратегий психологической поддержки учащихся.

Цель – теоретически и эмпирически изучить связь мотивации и психологического благополучия старшеклассников.

Материалы и методы. В работе были использованы методы теоретического анализа психологической литературы по рассматриваемой проблеме исследования, а также эмпирические методы исследования и методы математической статистики.

Результаты. Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между познавательной мотивацией, мотивацией достижения и саморазвития с показателями психологического благополучия, такими как автономия, управление средой, цели в жизни и осмысленность жизни. В то же время, негативные экстернальные мотивы и амотивация показали отрицательную корреляцию с этими показателями. Исследование подтверждает гипотезу о том, что внутренняя мотивация, связанная с интересом и удовольствием от учебы, способствует ощущению благополучия, тогда как внешняя мотивация, основанная на давлении или страхе, что снижает уровень психологического благополучия.

Ключевые слова: учебная мотивация; психологическое благополучие; старшеклассники; связь; мотивация

Для цитирования. Мурина, Д. И., & Плюснина, М. А. (2026). Связь учебной мотивации и психологического благополучия старшеклассников. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 137–155. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-931

The relationship between academic motivation and psychological well-being of high school students

D.I. Murina, M.A. Plyusnina
Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russian Federation

Abstract

Background. The work was carried out as part of the state assignment for science at Surgut State Pedagogical University for 2024-2026 on the topic "Creating a Psychologically Safe Environment in Educational Organizations of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra." The relevance of the study is due to the growing problem of declining academic motivation among high school students. The specific nature of academic and professional activities in grades 10-11, characterized by increased demands for independence and responsibility, often leads to emotional stress. Despite the significance of this issue, there is a lack of comprehensive research in the scientific literature on the relationship between academic motivation and the psychological well-being of high school students. This makes it difficult to develop effective and scientifically grounded strategies for providing psychological support to students.

Purpose - to study theoretically and empirically the relationship between motivation and psychological well-being of high school students.

Materials and the methods. The paper uses methods of theoretical analysis of the psychological literature on the research problem under consideration, as well as empirical research methods and methods of mathematical statistics.

Results. Correlation analysis revealed a significant positive relationship between cognitive motivation, achievement motivation, and self-development with indicators of psychological well-being, such as autonomy, environmental management, goals in life, and meaningfulness of life. At the same time, negative external motives and motivation showed a negative correlation with these indicators. The study supports the hypothesis that intrinsic motivation related to interest and enjoyment of learning contributes to a sense of well-being, while extrinsic motivation based on pressure or fear reduces the level of psychological well-being.

Keywords: educational motivation; psychological well-being; high school students; communication; motivation

For citation. Murina, D. I., & Plyusnina, M. A. (2026). The relationship between academic motivation and psychological well-being of high school students. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 137–155. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-931

Введение

Современная психология выявляет множество факторов, обусловливающих снижение мотивации к обучению. Уменьшение учебной мотивации рассматривается с различных психолого-педагогических углов зрения, учитывая специфику образовательной системы, возрастные этапы развития и половые различия учащихся. Ряд работ связывает снижение мотивации с переменой ведущей деятельности, а также с общественной оценкой важности образования в определенный период времени. Обзор исследований демонстрирует, что задача повышения учебной мотивации учащихся в образовательной среде по-прежнему важна, и её решение остается актуальным для психологической науки [6; 9].

Л.И. Божович определяла учебную мотивацию, как «побуждения, характеризующие личность школьника, её основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни, как семьей, так и самой школой». А.К. Маркова предлагает понимать под учебной мотивацией «направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [5].

На протяжении всего времени обучения побуждения учащихся к освоению знаний могут претерпевать значительные изменения. И.А. Зимняя подчеркивает, что мотивация к учебе формируется под влиянием целого ряда обстоятельств: прежде всего, это касается образовательной организации и специфики учебной деятельности внутри нее; далее, важна структура образовательного процесса; в-третьих, ключевую роль играют индивидуальные черты самого учащегося; в-четвертых, необходимо учитывать качества преподавателя и его подхода к ученику; в-пятых, немаловажную роль играет специфика изучаемого предмета

В старших классах происходит активное становление системы ценностей и убеждений учащихся, а также их самовосприятия и отношения к окружающим, углубляется понимание личных стимулов к обучению. Главные мотивы учебной деятельности складываются под воздействи-

ем планов на будущую профессию (выбор профильных дисциплин для экзаменов, определение приоритетных вузов и прочее).

Учебно-профессиональная деятельность в старших классах (10-11) отличается значительными интеллектуальными требованиями, расхождением между личными ожиданиями и учебным процессом, а также приближающимся выбором профессии. Эти факторы порождают интенсивные эмоциональные состояния, которые нередко приводят к кризисным явлениям и снижают общее психологическое благополучие. Возникающее эмоциональное напряжение, беспокойство и дезориентация затрудняют использование внутренних ресурсов, необходимых для достижения успеха. На этой основе очень важно понимать как сформировано психологическое благополучие у ребенка и каким образом учебная мотивация может быть связана с его компонентами.

На основе своих исследований К. Рифф, рассматривает психологическое благополучие как некую целостную характеристику личности, которая формируется в течение всей жизни на основе психофизиологической сохранности функций. Оно выражается в ощущении осмысленности и значимости жизненного пути как способа достижения желаемого, а также служит предпосылкой для раскрытия личного потенциала [7]. В своем подходе он выделил шесть основных компонентов, определяющих психологическое благополучие: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост [8].

Уровень психологического благополучия не является статичным и неизменным. Скорее, это динамичный показатель, в котором происходит непрерывное сопоставление между тем, что есть на самом деле, и тем, к чему человек стремится, в попытках достичь внутреннего баланса [2; 3]. Как отмечают ряд исследований, его уровни варьируются, поднимаясь и опускаясь в зависимости от обстоятельств [10].

Предполагается, что с взрослением у подростков улучшается эмоциональная устойчивость, укрепляется уверенность в собственных силах, расширяется сеть позитивных социальных контактов, возрастает интеллектуальная независимость, активизируется творческий потенциал и формируется зрелая идентичность. Все эти факторы должны положительно влиять на общее психологическое благополучие. Тем

не менее, данные многочисленных исследований показывают, что отношение старшеклассников к школьной среде не превосходит таковое у учащихся среднего звена [4; 12; 14; 16].

В целом, Н. Ноддингс отмечает, что ощущение счастья редко сопровождает образовательный процесс, но наиболее эффективно дети усваивают знания, когда чувствуют себя эмоционально устойчиво и комфортно. Следовательно, психологическое благополучие и обучение представляют собой взаимосвязанные явления. Таким образом, забота о психологическом благополучие должна стать приоритетной задачей в образовании [2].

Несмотря на значимость данной проблемы, в научной литературе ощущается недостаток комплексных исследований, посвященных изучению связи между компонентами учебной деятельности и психологическим благополучием обучающихся.

И.Ю. Кулагина и М.А. Кравцова в своих исследованиях подчеркивают, что психологическое благополучие неразрывно связано с внутренней учебной мотивацией, которая играет особую роль для включения познавательного интереса, стремления к саморазвитию и осознанию значимости учебной деятельности [1].

Исследование А.У. Рехмана и его коллег выявило, что наряду с социальной поддержкой учебная мотивация является важным коррелятом психологического благополучия в профилактике эмоционального выгорания учащихся, что особо актуально для старшеклассников [11; 13; 15]. Связь между ведущей учебно-профессиональной деятельностью старшеклассников и психологическим благополучием кажется понятной, однако научные исследования в этой области немногочисленны. В связи с этим была сформулирована исследовательская задача, выявить наличие связи учебной мотивации (как компонента учебной деятельности) и психологического благополучия старшеклассников.

Материалы и методы

Эмпирическое исследование проводилось на базе общеобразовательной организации г. Сургута МБОУ СШ №31 в 2025 г. Выборку составили 58 учеников 10-11 классов в возрасте 16-17 лет. Выборка формировалась на произвольной основе.

Для исследования учебной мотивации психологического и благополучия у старшеклассников были применены следующие инструменты:

1. Шкала академической мотивации школьников, известная как ШАМШ, была разработана Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и др. (2017).

2. Методика изучения мотивации обучения М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой, позволяющая оценить различные аспекты мотивации школьников.

3. Шкала психологического благополучия Рифф (PWB), адаптация Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко, 2005 года, дающая возможность выявить не толькой общий ровень развития психологического благополучия, но его основных компонентов.

Результаты и обсуждение

На основе проведенного эмпирического исследования были получение данные по уровню учебной мотивации у старшеклассников (результаты методики «Методика изучения мотивации обучения» отображены на рисунке 1). Представленные данные, полученные с помощью методики М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой, отражают распределение уровней учебной мотивации среди старшеклассников. Анализ результатов позволяет нам сделать следующие выводы: высоким уровнем мотивации (38%) характеризуется группа испытуемых не просто эффективным усвоением материала, но и глубоким, искренним вовлечением в процесс познания. Движущей силой является интерес, стремление к пониманию сути изучаемого и желание применять полученные знания в практических ситуациях. Эти ученики активно участвуют в образовательном процессе: проявляют инициативу, предлагают собственные решения. Они осознают ценность образования, связывают его со своими профессиональными амбициями и работают над собой.

Нормальный уровень мотивации (28%) выражен у учащихся, которые выполняют учебные задания, однако, их мотивация подвержена колебаниям под влиянием внешних факторов, таких как привлекательность предмета, сложность задания, характер взаимодействия с преподавателем и сверстниками, в целом, их академическая успеваемость может находиться под влиянием мнения окружающих (значимых

взрослых, сверстников, педагогов). Для таких школьников важны явные, конкретные результаты учебной деятельности, например, итоговая положительная отметка в четверти или за контрольную работу, но прилагать максимум усилий, настойчивости, дисциплинированности для этих достижений в учебном процессе им не характерно.

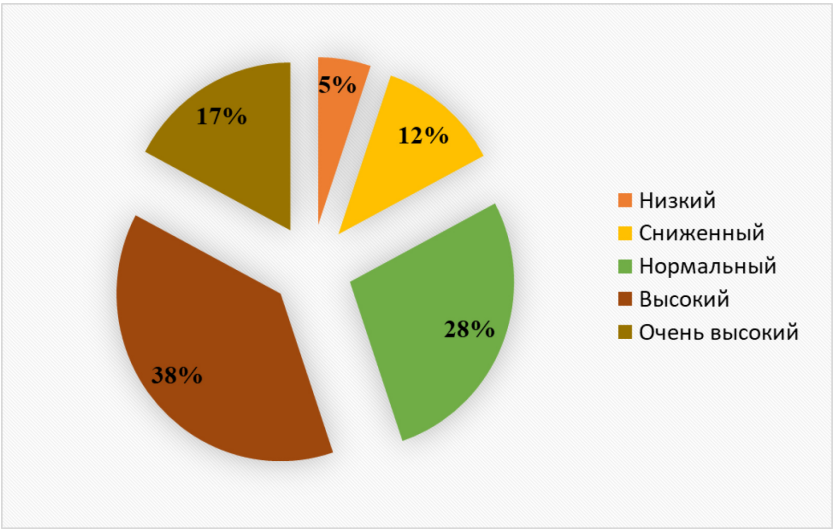


Рис. 1. Распределение показателей учебной мотивации старшеклассников
Fig. 1. Distribution of academic motivation indicators among high school students

Согласно используемой методики, очень высокий уровень мотивации выявлен у 38% опрошенных старшеклассников. Такие обучающиеся характеризуются высоким стремлением к личностному росту, саморазвитию и высокой академической успеваемостью. Их внутренняя мотивация хорошо развита, они готовы преодолевать любые трудности, возникающие в процессе обучения, уделяют большое вниманием изучению материала вне школьной программы, участию в дополнительных образовательных мероприятиях, например, олимпиадах, научных конкурсах и конференциях. Таких детей можно охарактеризовать как ответственных, целеустремленных , обладающих высоким уровнем самодисциплины, ориентированных на достижение выдающихся результатов, они видят себя в будущем успешными профессионалами в

выбранной области. Нередко проявляют лидерские качества и способны вдохновлять других своим примером.

Сниженный уровень мотивации проявляется у 12% опрошенных респондентов, такие дети испытывают трудности с выполнением учебных заданий, что может быть обусловлено различными факторами, в том числе, завышенными ожиданиями. Это может приводить к неуверенности в себе и нежеланию рисковать.

Низкий уровень мотивации обнаружен у 5% опрошенных. Данные ученики не проявляют интереса к учебе, что может проявляться в деструктивном поведении на уроках, негативно влияющем на образовательный процесс для других учащихся.

Следующим этапом в эмпирическом исследование стало изучение уровня психологического благополучия старшеклассников. Результаты обследования представлены на рисунке 2.

Большая часть (59%) опрошенных старшеклассников отмечена высоким уровнем психологического благополучия. Эти ученики демонстрируют постоянное чувство счастья и удовлетворения их жизнью, распознают позитивные моменты в повседневных событиях, быстро формируют и поддерживают социальные связи, а также обладают способностью понимать чувства других. Они, как правило, знают свои жизненные цели, концентрируются на том, что впереди, и хорошо справляются с жизненными трудностями.

Средний уровнем психологического благополучия обнаружен у 19% опрошенных, такие старшеклассники характеризуются тем, что поддерживают устойчивое эмоциональное состояние, но иногда сталкиваются с проблемами и неудачами, у них может быть скрытая неуверенность в себе и собственных силах, иногда могут проявляться краткосрочные проблемы с обучением и социальными связями. Подобное состояние требует особой внимательности к собственным эмоциям, а иногда требуется включение дополнительной помощи.

С низким уровнем психологического благополучия выявлено 22% учеников. Данные молодые люди могут столкнуться с значительным эмоциональным напряжением и чувством изоляции, с которым им самим сложно справиться. Для предотвращения возможного ухудшения

ситуации и их психологического состояния им необходимо пристальное внимание специалистов.

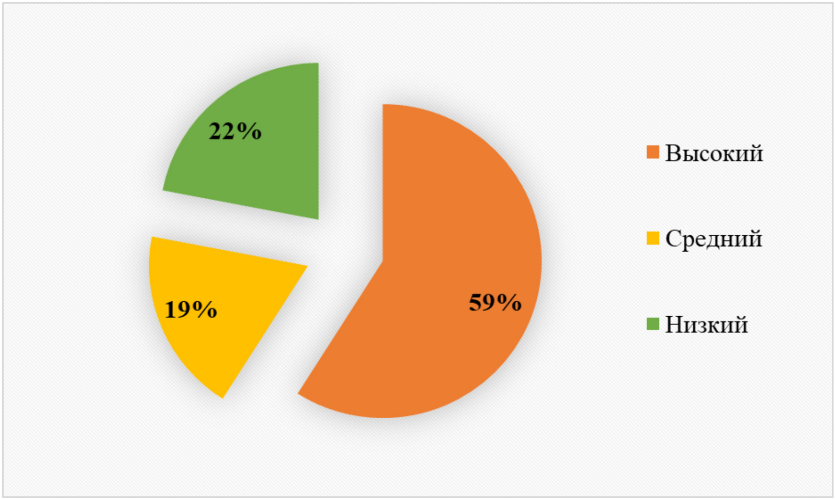


Рис. 2. Распределение показателей психологического благополучия старшеклассников
Fig. 2. Distribution of psychological well-being indicators among high school students

Несмотря на то, что результаты исследования демонстрируют, как большинство старшеклассников имеют достаточно высокий уровень психологического благополучия, однако, значительная часть испытывает трудности, требующие внимания и поддержки со стороны школы, семьи и дополнительных специалистов.

Следующим этапом в эмпирическом исследовании стало изучение распределения учебной мотивации (по методике «Шкала академической мотивации школьников») с уровнем психологического благополучия. Данные распределения представлены на рисунке 3.

Более высокий уровень внутренней мотивации (познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития) соотносится с более высоким уровнем психологического благополучия. Напротив, более низкий уровень внутренней мотивации связан с более низким уровнем психологического благополучия. Снижение психологического благополучия наиболее выражено при низких значениях познавательной моти-

вации и мотивации достижения. То есть школьники, которые искренне заинтересованы в учебе (познавательная мотивация), стремятся к высоким результатам и успеху (мотивация достижения), и стремятся к саморазвитию (мотивация саморазвития), как правило, демонстрируют более высокий уровень психологического благополучия. Они чувствуют себя более уверенно, удовлетворены и имеют более позитивное отношение к жизни. Школьники, у которых отсутствует интерес к учебе, нет стремления к успеху и саморазвитию, часто испытывают более низкий уровень психологического благополучия. У них может быть ощущение бессмысленности учебы, что негативно сказывается на их эмоциональном состоянии.

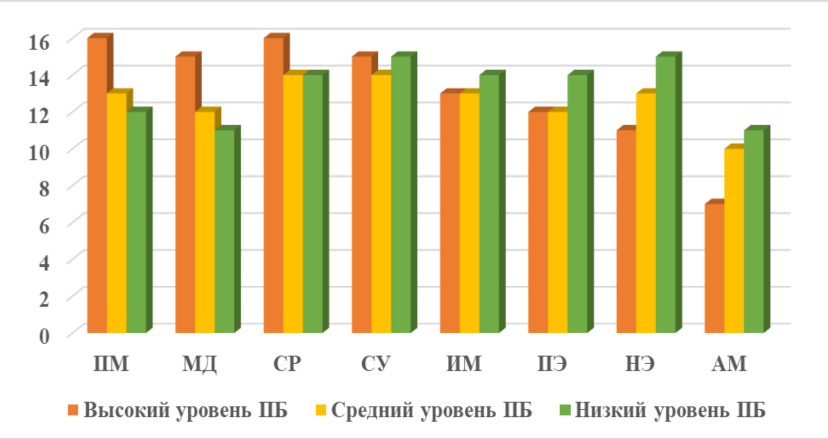


Рис. 3. Распределение показателей учебной мотивации старшеклассников с уровнем ПБ

Примечание: ПБ – психологическое благополучие; ПМ – познавательная мотивация; МД – мотивация достижения; СР – мотивация саморазвития; СУ – мотивация самоуважения; ИМ – интроецированная мотивация; ПЭ – позитивные экстернальные мотивы; НЭ – негативные экстернальные мотивы; АМ – амотивация

Fig. 3. Distribution of academic motivation indicators among high school students by level of psychological well-being

Уровень интроецированной мотивации относительно слабо связан с уровнем психологического благополучия, хотя незначительное увеличение наблюдается при низком психологическом благополучии. Независимо от уровня психологического благополучия, интроецированная мотивация, основанная на чувстве долга и стремлении избежать чувства

вины, в некоторой степени присутствует у школьников. Небольшое повышение интроецированной мотивации при низком психологическом благополучии может указывать на то, что ученики, испытывающие психологический дискомфорт, в большей степени ощущают внешнее давление и необходимость соответствовать ожиданиям окружающих, что приводит к усилению чувства долга, но не улучшает их самочувствие.

Выявлено незначительное повышение позитивных экстернальных мотивов у опрошенных школьников с более низким уровнем психологического благополучия. Данный аспект можно интерпретировать тем, что такие дети ищут подтверждение своей ценности и значимости с помощью учебных достижений, а внутренняя мотивация представлена слабо, для них больше значимы внешние мотивы обучения в виде похвалы или награды.

Рассматривая полученные эмпирические данные, было обнаружено, что высокие показатели негативных внешних мотивов у старшеклассников сопоставимы психологическим благополучием на низком уровне. Полученные результаты можно охарактеризовать тем, что такие школьники из-за страха наказания, из-за страха критики со стороны взрослых (родителей, учителей) стараются избегать неприятностей в учебном процессе. В тоже время наличие постоянной тревожности и гнетущего стресса. которые связаны с негативной экстернальной мотивацией, приводят к понижению самооценки школьников, раздражительности, различным негативным эмоциональным проявлениям, которые будут оказывать отрицательное влияние на его психологическое благополучие.

Более высокий уровень амотивации (отсутствие мотивации к учебе) четко связан с более низким уровнем психологического благополучия. Отсутствие интереса к учебе, неверие в свои силы и ощущение бессмысленности усилий негативно влияют на самооценку и общее психологическое состояние. Школьники с высокой амотивацией могут испытывать чувство беспомощности, отчаяния и не видеть перспектив в будущем, что приводит к снижению психологического благополучия.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что тип учебной мотивации оказывает влияние на психологическое благополучие школьников. Преобладание внутренней мотивации связано с

более высоким уровнем психологического благополучия, в то время как преобладание внешней мотивации и амотивации связано с более низким уровнем психологического благополучия.

Полученные данные были проанализированы с помощью корреляционного анализа Спирмена, для выявления связи между учебной мотивацией и различными показателями психологического благополучия старшеклассников. В результате можно выделить несколько общих тенденций: позитивная мотивация, положительно связана с показателями психологического благополучия (автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие, осмысленность жизни) и отрицательно с балансом аффекта. Это означает, что чем выше уровень познавательной мотивации, мотивации достижения и саморазвития, тем выше уровень позитивных аспектов благополучия и ниже уровень дисбаланса между позитивными и негативными эмоциями.

Негативная мотивация отрицательно связана с показателями психологического благополучия (позитивные отношения, автономия, управление средой, цели в жизни, самопринятие, осмысленность жизни) и положительно с балансом аффекта. Это указывает на то, что чем выше уровень этих типов мотивации (основанных на избегании, внешнем давлении или отсутствии интереса), тем ниже уровень позитивных аспектов благополучия и выше уровень дисбаланса между позитивными и негативными эмоциями.

Рассматривая корреляционную связь познавательной мотивации (ПМ) с параметрами психологического благополучия, обнаружилось, что самые сильные положительные связи с целями в жизни (0.584), осмысленностью жизни (0.516) и автономией (0.491). Также наблюдаются значимые положительные связи с управлением средой (0.47), самопринятием (0.477) и личностным ростом (0.284). Отрицательная связь с балансом аффекта (-0.507). Стремление к познанию нового, интерес к учебе тесно связаны с ощущением цели в жизни, наличием смысла в деятельности, автономией (чувством контроля над своей жизнью и возможностью принимать самостоятельные решения), умением эффективно управлять своей жизнью и окружающей средой, принятием себя со всеми достоинствами и недостатками, и постоянным развитием как личности. Отрицательная связь с балансом аффекта означает, что

у людей с высокой познавательной мотивацией реже встречается дисбаланс в сторону негативных эмоций, они более устойчивы к стрессу и лучше поддерживают позитивный настрой.

Анализируя полученные данные, обнаружилось, что мотивация достижения (МД) имеет значительные положительные связи с целями в жизни (0.493), автономией (0.427) и осмысленностью жизни (0.4). Так же значимая связь с управлением средой (0.363), самопринятием (0.412) и отрицательная связь с балансом аффекта (-0.412). Ориентация на успех, достижение высоких результатов в учебе связана с ощущением цели в жизни (понимание, к чему стремиться), самостоятельности и независимости (чувство контроля над своей жизнью и возможностью принимать решения), и осмысленности жизни (понимание значимости своей деятельности и ее вклада в окружающий мир). Когда учеба связана не только с интересом, но и с желанием быть успешным, это положительно влияет на ощущение смысла и цели в собственной жизни.

Мотивация саморазвития (СР) имеет более умеренные положительные связи, но все еще значимые, с целями в жизни (0.415), осмысленностью жизни (0.422) и личностным ростом (0.28). Это говорит о том, что стремление к самосовершенствованию, развитию своих способностей в учебе положительно связано с ощущением смысла жизни (понимание, зачем учиться и как это связано с будущим), личностным ростом (стремление к развитию, приобретению новых знаний и умений, расширению горизонтов). Когда учеба рассматривается как способ стать лучше, развить свои способности и расширить свои возможности, это усиливает ощущение смысла и направленности в жизни.

Полученные данные демонстрируют, что интроецированная мотивация (ИМ) имеет отрицательную связь с автономией (-0.281), а положительную с балансом аффекта (0.275). Это говорит нам о том, что когда учеба мотивирована чувством долга, вины или стыда, это связано с ощущением отсутствия автономии (чувство, что учеба навязана извне, а не является личным выбором), и ухудшением собственного эмоционального состояния. Положительная связь с балансом аффекта в данном случае может подтвердить, что, существует дисбаланс эмоций в сторону негативных.

Позитивные экстернальные мотивы (ПЭ) имеют отрицательную связь с показателем автономии (-0.307), то есть учеба, мотивированная внешними вознаграждениями или одобрением, не оказывает положительного влияния на психологическое благополучие. Внешняя мотивация может быть эффективной в краткосрочной перспективе, но она не способствует развитию внутренней мотивации, чувству автономии и личной заинтересованности в учебе.

Негативные экстернальные мотивы (НЭ) у опрошенных старшеклассников имеют сильные отрицательные связи с большинством показателей, с позитивными отношениями (-0.292), автономией (-0.449), управлением средой (-0.468), целями в жизни (-0.476), самопринятием (-0.506) и осмысленностью жизни (-0.379) и положительную связь с балансом аффекта (0.515). Это можно раскрывать как то, что учеба, мотивированная страхом наказания или избеганием негативных последствий, сильно подрывает чувство автономии (ощущение, что учеба является навязанной и неконтролируемой), способности управлять своей жизнью (чувство беспомощности перед учебными требованиями), цели в жизни (отсутствие понимания, зачем учиться), самопринятие (негативное отношение к себе как к ученику) и осмысленность жизни (отсутствие понимания ценности учебы). В то время как положительная связь с балансом аффекта может указывать на то, что, хотя эта мотивация в целом вредна, однако, она позволяет избежать непосредственных негативных последствий, таких как наказание, что временно улучшает эмоциональное состояние обучающегося.

Амотивация (АМ) у опрошенных испытуемых имеет отрицательные связи с большинством показателей, хотя и умеренные. Автономия (-0.391), управление средой (-0.328), цели в жизни (-0.439), осмысленность жизни (-0.34), и положительная связь с балансом аффекта (0.386). Отсутствие мотивации к учебе (состояние, когда ученик не видит смысла в учебе и не испытывает никакого интереса к ней) связано с ухудшением различных аспектов психологического благополучия. Отсутствие мотивации ведет к апатии, снижению активности, ощущению бессмысленности учебной деятельности и негативно сказывается на эмоциональном состоянии ребенка.

Таким образом, существует значимая связь между доминирующими учебными мотивами и компонентами психологического благополучия старшеклассников, а именно: познавательные мотивы, мотивы достижения и саморазвития связаны с показателями психологического благополучия, также обнаружена значимая отрицательная корреляция с доминированием негативных экстернальных мотивов и амотивации у школьников. Это подчеркивает важность формирования у старшеклассников внутренней учебной мотивации, которая основывается на интересе к учебе, стремлении к знаниям и личностному росту, а не внешним давлением или страхом наказания. Эти результаты подчеркивают важность понимания различных типов учебной мотивации и их влияния на психологическое благополучие старшеклассников. Только осознанный подход к формированию мотивации позволит обеспечить успешное обучение школьников.

Заключение

1. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что учебная мотивация является важным коррелятом психологического благополучия, снижая риск эмоционального проблем, связанных с учебным процессом. Понимание механизмов взаимосвязи между психологическим благополучием и учебной мотивацией важно для разработки эффективных стратегий поддержки учащихся

2. Анализ результаты эмпирического исследования раскрыл связь между учебной мотивацией и психологическим благополучием старшеклассников. Корреляционный анализ Спирмена показал значимую положительную связь между учебной мотивацией и психологическим благополучием ($rs = 0.394$, $p \leq 0.01$), автономией ($rs = 0.403$, $p \leq 0.01$), управлением средой ($rs = 0.339$, $p \leq 0.01$), целями в жизни ($rs = 0.45$, $p \leq 0.01$), самопринятием ($rs = 0.275$, $p \leq 0.01$) и осмысленностью жизни ($rs = 0.347$, $p \leq 0.01$). Обнаружена значимая отрицательная связь между учебной мотивацией и балансом аффекта ($rs = -0.371$, $p \leq 0.01$).

3. Между доминирующими учебными мотивами и компонентами психологического благополучия старшеклассников выявлена связь, а именно познавательные мотивы, мотивы достижения и саморазвития связаны с показателями психологического благополучия, также выяв-

лена отрицательная корреляция с доминированием негативных экстернальных мотивов и амотивации.

4. Полученные результаты подчеркивают важность поддержания и развития учебной мотивации для улучшения психологического благополучия старшеклассников. Выявленная связь отражает актуальность проблем в создании необходимых условий для повышения учебной мотивации старшеклассников, а также акцентирования внимания на этом со позиции педагогов и родителей.

Информация о спонсорстве. Работа выполнена в рамках государственного задания по науке БУ «Сургутский государственный педагогический университет» на 2024–2026 гг. по теме «Создание психологической безопасности среды в образовательных организациях ХМАО-Югры».

Список литературы

1. Берзин, Б. Ю. (2018). Психологическое благополучие личности: к вопросу о сущности понятия. *Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры*, *24*(4 (180)), 74–81. EDN: https://elibrary.ru/VQBVNW
2. Водяха, С. А. (2013). Особенности психологического благополучия старшеклассников. *Психологическая наука и образование*, *18*(6), 114–120. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2013_n6/66602. EDN: https://elibrary.ru/SENSUV
3. Головей, Л. А., Данилова, М. В., Груздева, И. А. (2019). Психоэмоциональное благополучие старшеклассников в связи с готовностью к профессиональному самоопределению. *Психологическая наука и образование*, *24*(6), 63–73. https://doi.org/10.17759/pse.2019240606. EDN: https://elibrary.ru/EQNBUQ
4. Дубровина, И. В. (2020). Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития. *Вестник практической психологии образования*, *17*(3), 9–21. EDN: https://elibrary.ru/YHWSRS
5. Зенкова, Л. А. (2017). Учебная мотивация: исторические подходы к пониманию феномена и современное состояние проблемы. *МНКО*, (4 (65)). EDN: https://elibrary.ru/ZEJHBN
6. Золотарева, А. В., Серафимович, И. В. (2021). Мотивация к учебной деятельности у современных подростков: результаты регионального исследования в школах, находящихся в сложных социальных условиях. *Психологическая наука и образование*, *26*(6), 58–68. https://doi.org/10.17759/pse.2021260604. EDN: https://elibrary.ru/LPKKYA
7. Малышев, К. Б. (2021). Психологическое благополучие личности. *Актуальные проблемы педагогики и психологии*, *2*(8), 50–62. EDN: https://elibrary.ru/IBMSPX

8. Скорынин, А. А. (2020). К вопросу о структуре психологического благополучия личности. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*, (2), 87–93. https://doi.org/10.24411/2712-827X-2020-10210. EDN: https://elibrary.ru/NEUYQO
9. Тухужева, Ж. З. (2020). Особенности проявления учебной мотивации старшеклассников. *Вопросы науки и образования*, (29 (113)). EDN: https://elibrary.ru/LOJVAH
10. Balgiu, B. (2020). Curiosity and subjective well-being: the mediation of the Big Five personality traits. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*, *10*(1), 151–159. https://doi.org/10.18844/gjpr.v10i1.4458. EDN: https://elibrary.ru/OZNUVF
11. Becchetti, L., Bachelet, M., Pisani, F. (2019). Poor eudaimonic subjective well-being as a mortality risk factor. *Economia Politica*, *36*(1), 245–272. https://doi.org/10.1007/s40888-018-0134-2. EDN: https://elibrary.ru/OERVLT
12. De la Fuente, J., Paoloni, P. V., Vera Martinez, M. M., Garzon-Umerenkova, A. (2020). Effect of levels of self-regulation and situational stress on achievement emotions in undergraduate students: class, study and testing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(12). https://doi.org/10.3390/ijerph17124293. EDN: https://elibrary.ru/YFITZV
13. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, *9*(1), 1–11. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1. EDN: https://elibrary.ru/FRLYGZ
14. Hunter, S. C., Houghton, S., Wood, L. (2015). Positive mental wellbeing in Australian adolescents: evaluating the Warwick-Edinburgh mental wellbeing scale. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, *32*(2), 93–104. https://doi.org/10.1017/edp.2015.12
15. Rehman, A. U., Bhuttah, T. M., You, X. (2020). Linking burnout to psychological well-being: the mediating role of social support and learning motivation. *Psychology Research and Behavior Management*, *13*, 545–554. https://doi.org/10.2147/prbm.s250961. EDN: https://elibrary.ru/KXVUVO
16. Thorsteinsen, K., Vittersø, J. (2020). Now you see it, now you don't: solid and subtle differences between hedonic and eudaimonic wellbeing. *The Journal of Positive Psychology*, *15*(4), 519–530. https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639794

References

1. Berzin, B. Yu. (2018). Psychological well-being of the individual: on the essence of the concept. *Proceedings of the Ural Federal University. Series 1. Problems of Education, Science and Culture*, *24*(4 (180)), 74–81. EDN: https://elibrary.ru/VQBVNW
2. Vodyakha, S. A. (2013). Features of psychological well-being in high school students. *Psychological Science and Education*, *18*(6), 114–120. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2013_n6/66602. EDN: https://elibrary.ru/SENSUV
3. Golovey, L. A., Danilova, M. V., & Gruzdeva, I. A. (2019). Psychoemotional well-being of high school students in relation to readiness for professional self-determina-

tion. *Psychological Science and Education*, *24*(6), 63–73. https://doi.org/10.17759/pse.2019240606. EDN: https://elibrary.ru/EQNBUQ

4. Dubrovina, I. V. (2020). The phenomenon of "psychological well-being" in the context of the social situation of development. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, *17*(3), 9–21. EDN: https://elibrary.ru/YHWSRS
5. Zenkova, L. A. (2017). Educational motivation: historical approaches to understanding the phenomenon and the current state of the problem. *MNKO*, *(4 (65))*. EDN: https://elibrary.ru/ZEJHBN
6. Zolotareva, A. V., & Serafimovich, I. V. (2021). Motivation for educational activity among modern adolescents: results of a regional study in schools located in challenging social conditions. *Psychological Science and Education*, *26*(6), 58–68. https://doi.org/10.17759/pse.2021260604. EDN: https://elibrary.ru/LPKKYA
7. Malyshev, K. B. (2021). Psychological well-being of the individual. *Current Issues in Pedagogy and Psychology*, *2*(8), 50–62. EDN: https://elibrary.ru/IBMSPX
8. Skorynin, A. A. (2020). On the structure of psychological well-being of the individual. *Humanitarian Research. Pedagogy and Psychology*, *(2)*, 87–93. https://doi.org/10.24411/2712-827X-2020-10210. EDN: https://elibrary.ru/NEUYQO
9. Tukhuzheva, Zh. Z. (2020). Features of the manifestation of educational motivation in high school students. *Issues of Science and Education*, *(29 (113))*. EDN: https://elibrary.ru/LOJVAH
10. Balgiu, B. (2020). Curiosity and subjective well-being: the mediation of the Big Five personality traits. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*, *10*(1), 151–159. https://doi.org/10.18844/gjpr.v10i1.4458. EDN: https://elibrary.ru/OZNUVF
11. Becchetti, L., Bachelet, M., & Pisani, F. (2019). Poor eudaimonic subjective well-being as a mortality risk factor. *Economia Politica*, *36*(1), 245–272. https://doi.org/10.1007/s40888-018-0134-2. EDN: https://elibrary.ru/OERVLT
12. De la Fuente, J., Paoloni, P. V., Vera Martinez, M. M., & Garzon Umerenkova, A. (2020). Effect of levels of self-regulation and situational stress on achievement emotions in undergraduate students: class, study and testing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(12). https://doi.org/10.3390/ijerph17124293. EDN: https://elibrary.ru/YFITZV
13. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, *9*(1), 1–11. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1. EDN: https://elibrary.ru/FRLYGZ
14. Hunter, S. C., Houghton, S., & Wood, L. (2015). Positive mental well-being in Australian adolescents: evaluating the Warwick Edinburgh mental well-being scale. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, *32*(2), 93–104. https://doi.org/10.1017/edp.2015.12

15. Rehman, A. U., Bhuttah, T. M., & You, X. (2020). Linking burnout to psychological well-being: the mediating role of social support and learning motivation. *Psychology Research and Behavior Management*, *13*, 545–554. https://doi.org/10.2147/prbm.s250961. EDN: https://elibrary.ru/KXVUVO
16. Thorsteinsen, K., & Vittersø, J. (2020). Now you see it, now you don't: solid and subtle differences between hedonic and eudaimonic well-being. *The Journal of Positive Psychology*, *15*(4), 519–530. https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639794

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Мурина Дарья Ивановна, студентка 4 курса направления Психолого-педагогическое образование
Бюджетное Учреждение Высшего Образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет»
ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, г. Сургут, 628412, Российская Федерация
murina03@inbox.ru

Плюснина Мария Алексеевна, старший преподаватель кафедры психология
Бюджетное Учреждение Высшего Образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет»
ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, г. Сургут, 628412, Российская Федерация
plusmariya@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Daria I. Murina, 4th year student of the Department of Psychology and Pedagogy
Surgut State Pedagogical University
10/2, 50 Let VLKSM Str., Surgut, 628412, Russian Federation
murina03@inbox.ru

Mariya A. Plyusnina, Senior Lecturer of the Department of Psychology
Surgut State Pedagogical University
10/2, 50 Let VLKSM Str., Surgut, 628412, Russian Federation
plusmariya@yandex.ru
SPIN-code: 4331-9427

Поступила 11.12.2025
После рецензирования 20.01.2026
Принята 24.01.2026

Received 11.12.2025
Revised 20.01.2026
Accepted 24.01.2026

Российская школа: проблемы педагогики и психологии / Russian School: Issues in Pedagogy and Psychology

Научная статья
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-1126
УДК 37.018.1

Original article
EDN: THGBLS

Детско-родительские отношения в старшем школьном возрасте: диагностика и психолого-педагогические условия оптимизации

Е.В. Декина, К.С. Шалагинова
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Оптимизация отношений родителей и детей старшего школьного возраста способствует осознанному выбору профессии, существенно повышает уровень внутрисемейного общения и взаимопонимания. Актуальным является выявление психолого-педагогических условий, способствующих улучшению детско-родительских отношений, а также разработка содержательных аспектов и эффективных методов их дальнейшего развития. Результаты проведенного исследования и разработанная программа оптимизации детско-родительских отношений могут успешно применяться классными руководителями, педагогами-психологами в своей профессиональной деятельности.

Цель – изучить особенности детско-родительских отношений в старшем школьном возрасте, выявить и обосновать психолого-педагогические условия, способствующие их оптимизации.

Материалы и методы. Методы исследования: анализ и синтез литературы, тестирование, педагогический эксперимент, методы обработки данных. Статья базируется на комплексе источников, представленных периодикой.

Результаты. Авторами детско-родительские отношения рассматриваются в контексте обучения и развития старшеклассников, возрастно-психологических особенностей современных учащихся. Большинство старшеклассников демонстрируют средний уровень удовлетворенности детско-родительскими отношениями. Выявлена непоследовательность в воспитании детей, смена решений и выборов в зависимости от ситуаций. Программа оптимизации детско-родительских отноше-

ний включает не только работу с учащимися, испытывающими трудности в отношениях с родителями, но и с их родителями. Для учащихся предлагаются занятия с элементами тренинга, деловая и ролевая игра, анализ кейсов и др., для родителей – тематическое родительское собрание, семинар. Программа предусматривает совместное мероприятие учащихся и родителей с мастер-классами – семейное арт-кафе. Реализация формирующей программы способствовала повышению уровня эмоциональной близости и взаимопонимания в семьях, росту интереса родителей к вопросам воспитания, эффективного сотрудничества с детьми, снижению авторитарности и директивности родителей, появлению последовательности в родительской позиции.

Ключевые слова: старший школьный возраст; учебно-профессиональная деятельность; детско-родительские отношения; психологический климат

Для цитирования. Декина, Е. В., & Шалагинова, К. С. (2026). Детско-родительские отношения в старшем школьном возрасте: диагностика и психолого-педагогические условия оптимизации. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 156–169. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1126

Parent-child relationships in senior school age: diagnosis and psychological and pedagogical conditions for optimization

E.V. Dekina, K.S. Shalaginova
Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russian Federation

Abstract

Background. Optimizing relationships between parents and senior school-age children facilitates informed career choices and significantly improves family communication and mutual understanding. Identifying psychological and pedagogical conditions that contribute to improving parent-child relationships, as well as developing substantive aspects and effective methods for their further development, is crucial. The results of this study and the developed program for optimizing parent-child relationships can be successfully applied by classroom teachers and educational psychologists in their professional activities.

Purpose. To study the characteristics of parent-child relationships in senior school age, to identify and substantiate psychological and pedagogical conditions that contribute to their optimization.

Materials and methods. Research methods: literature analysis and synthesis, testing, pedagogical experiment, and data processing methods. The article is based on a range of sources presented in periodicals.

Results. The authors examine parent-child relationships in the context of high school student education and development, as well as the age-related psychological characteristics of modern students. Most high school students demonstrate an average level of satisfaction with their parent-child relationships. Inconsistency in parenting, with decisions and choices changing depending on the situation, was identified. The program for optimizing parent-child relationships includes working not only with students experiencing difficulties with their parents but also with their parents. Students are offered classes with training elements, business and role-playing games, case studies, and more, while parents are offered thematic parent-teacher meetings and seminars. The program includes a joint student-parent event with master classes – a family art café. The implementation of the formative program contributed to increased emotional closeness and mutual understanding in families, increased parental interest in parenting issues, effective collaboration with children, a decrease in authoritarianism and directiveness from parents, and the emergence of consistency in parenting.

Keywords: senior school age; educational and professional activities; parent-child relationships; psychological climate

For citation. Dekina, E. V., & Shalaginova, K. S. (2026). Parent-child relationships in senior school age: diagnosis and psychological and pedagogical conditions for optimization. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 156–169. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1126

Введение

Актуальность проблемы исследования обусловлена рядом причин. Во-первых, детско-родительские отношения влияют на индивидуально-личностное становление, адаптацию и социализацию ребенка. Во-вторых, юноши и девушки, столкнувшись с необходимостью выбора профессии, принятия решения относительно личностной и профессиональной ориентации, нуждаются в поддержке семьи. В-третьих, сложившийся психологический климат, специфика отношений между родителями и детьми можно рассматривать как важнейший ресурс и необходимое условие благополучного развития ребенка, его успешной социализации.

Старший школьный возраст сопряжен с различными социальными, эмоциональными, психологическими изменениями, что обуславливает важность и необходимость оптимизации отношений юношей и девушек с родителями. А.Я. Варга определяет детско-родительские отношения как сложную систему разнообразных эмоциональных переживаний,

включающую чувства родителей к ребенку и ребенка к родителям, поведенческие стереотипы [1, с. 74]. Детско-родительские отношения характеризуются особенностями взаимодействий и взаимовлияний, которые определяют уникальность семейных отношений.

Проблематика детско-родительских отношений и их влияние на индивидуально-личностное становление старшеклассников получила широкое освещение в научной литературе.

В зарубежных источниках внимание уделяется изучению различных аспектов привязанности ребенка к родителям. M. Cacioppo и др. рассматривают вопрос изучения привязанности к родителям с позиции риска возникновения проблем и трудностей в поведении юношей и девушек в условиях цифровой среды, отмечают, что старшеклассники с нарушением отношений в семье составляют зону повышенного внимания [15]. M. Kokkinos и др. провели исследование, позволившее проследить влияние привязанности к родителям на риск возникновения насилия и жестокости в поведении старшеклассников [17]. В исследованиях B.H. Ching и др. показано влияние супружеских конфликтов, выяснение отношений между родителями на юношей и девушек. Установлено, что свидетели родительских ссор заметно проигрывают своим сверстникам, выросшим в атмосфере любви и принятия, в выборе эффективных стратегий поведения и способов разрешения конфликтов, демонстрируя менее конструктивные модели поведения [16]. G.W. Ladd, R.D. Parke отмечают, что гарантом эмоционального комфорта и благополучия юношей и девушек выступает взаимопонимание и взаимоподдержка в семье [18]. L. Lisha и др. пишут о влиянии семьи на формирование лидерских компетенций, активной жизненной позиции ребенка [19]. K. Sayler и др. отмечают обусловленность успешной адаптации ребенка к жизни в социуме, прежде всего, поддержкой и заботой со стороны родителей [20]. К. Хорни детско-родительские отношения характеризует как основополагающие для формирования личности, отмечая, что отвергающее поведение родителей может провоцировать у ребенка чувство тревоги, неуверенности в себе [14]. Г. Олпорт говорит о значении эффективной родительской позиции в формировании «Я-концепции» ребенка [10].

В практике российских исследований следует отметить достаточно высокий интерес к проблеме детско-родительских отношений, позволивший подойти к рассмотрению дефиниции родительское отношение как к полисемантической, а само понятие трактовать как системное и многомерное явление [8]. В работах Е.О. Смирновой и М.В. Соколовой предпринята попытка выделения стилей родительского поведения, оказывающих влияние на особенности формирования личности и индивидуальности ребенка [13]. Исследования Ю.В. Вебер позволяют убедиться в эффективности демократического стиля, способствующего развитию у ребенка адекватной самооценки и восприятия себя [2]. Е.Д. Лейбюк затрагивает проблему излишней активности родителей в вопросах воспитания, навязывания своей точки зрения, стремления все делать и решать за ребёнка, что не только лишает его самостоятельности, но и снижает его активность и инициативность [9]. Г.М. Ибадуллаева отмечает, что учащихся, у которых выстроено сотрудничество с родителями, отличает не только уверенность в своих силах, но и стремление к саморазвитию [4]. В.И. Екимова, А.Н. Вецель, М.И. Розенова показали в своих работах, что юноши и девушки, имеющие низкий статус среди одноклассников, имеют сложности в отношениях с родителями, воспитываются в семьях с неблагоприятным климатом [3].

О.А. Карабанова подчеркивает важность помощи юношам и девушкам со стороны родителей. Именно родительский опыт, знание особенностей своего ребёнка рассматривается как ресурс, источник и условие эффективного профессионального самоопределения старшеклассников [6]. С.А. Павлова обращается к проблеме развития семейных традиций, которые поддерживают в кризисные моменты [11]. С приходом юношеского возраста в системе «родители - дети» может возникнуть непонимание. Например, В. Сатир особо выделяла взаимоотношения родителей со старшеклассниками, важность уважения мнения юноши, формирования адекватной самооценки, понимания внезапной смены настроения и т.д. [12]. В силу вышесказанного особую актуальность приобретает положение С.В. Ковалева о необходимости коррекции негативного воздействия семейных отношений на юношей и девушек [7]. Недоверие родителей к способностям своих детей самостоятель-

но принимать решения и предоставлять им право на ошибку может привести к конфликтам, снижению качества общения. Нарушения в детско-родительских отношениях в период ранней юности часто являются причиной психологической травмы. В этой связи авторы ставят целью изучения особенностей детско-родительских отношений в старшем школьном возрасте, когда учащиеся выбирают профессию, делают выбор кем быть. Е.И. Исаев подчеркивает значимость взрослого человека для старшеклассника именно как носителя конкретных знаний, поскольку в противном случае взрослый утрачивает свою важность и влияние на молодежь [5, с. 327-328].

Теоретическая значимость: исследование обогащает существующие знания об особенностях взаимоотношений молодежи с родителями, упорядочивая подходы психолого-педагогического сопровождения по их совершенствованию и закладывая направления для дальнейших исследований в данной области.

Практическая значимость: диагностическая программа и программа оптимизации детско-родительских отношений могут успешно применяться классными руководителями, педагогами-психологами, советниками по воспитанию, социальными педагогами; использоваться для проведения просветительских мероприятий с родителями.

Материалы и методы

Методологической основой проведения исследования стал **системно-деятельностный** подход, который анализирует отношения в контексте совместной деятельности ребенка и родителей.

Методы исследования: анализ и синтез научной литературы, тестирование, педагогический эксперимент, методы обработки данных. Для изучения особенностей детско-родительских отношений использовались следующие методики: тест «Старшеклассники о родителях» (Е. Шафер, модификация З. Матейчика, П. Ржичана) для определения установок родителей, их методов воспитания; опросник для школьников «Моя семья» (И.О. Матков) с целью изучения специфики процесса социализации старшеклассника в семье; опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) с целью выявления типа родительско-

го отношения к ребенку; методика «Детско-родительские отношения» (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская) для выявления восприятия старшеклассниками своих отношений с родителями.

Исследование проводилось на базе МБОУ ЦО № 32 г. Тулы с учащимися 10 и 11 классов в количестве 26 человек и их родителями.

Результаты исследования легли в основу программы оптимизации детско-родительских отношений путем повышения уровня общения и взаимопонимания, снижения конфликтности. Программа включает дискуссии, ролевые игры, занятия с элементами тренинга, арт-терапии, анализ кейсов, работу в микрогруппах и др. Представим занятия программы: «Я и моя семья», «Мои потребности и ценности», «Я и мои родители: взгляд со стороны», «Преодолеваем проблемы в общении», «Конфликты в семье и пути их разрешения», «Мои родители: какие они?», «Моя семья: какой я хочу ее видеть?», «Герб моей семьи», «Семья и выбор моей профессии», «Рецепт семейного счастья» и др. Для родителей предлагается тематическое родительское собрание «Профессии, которые выбирают наши дети». В рамках семейного арт-кафе молодые люди и родители обменивались семейными рецептами, традициями на основе участия в мастер-классах, дискуссиях и др.

Результаты и обсуждение

Представим результаты констатирующего этапа исследования. По методике «Старшеклассники о родителях» (автор Е. Шафер, модификация З. Матейчика и П. Ржичана) «позитивный интерес» выявлен 61% родителей, заинтересованных в обсуждении с детьми их досуга, жизнедеятельности в целом; 69% родителей считают необходимым четкое выполнение ребенком правил и обязанностей, установленных в семье. По мнению учащихся, 38% родителей часто сердятся, проявляя негативные эмоции, выражая недовольство. 54% родителей проявляют непоследовательность в одной и той же ситуации, позволяют себе часто менять решения или правила, что может негативно отражаться на поведении ребенка.

Результаты опросника для школьников «Моя семья» (И.О. Матков) показали, что 38% старшеклассников, участвующих в исследовании,

демонстрируют благополучный уровень взаимоотношений в семье, 54% – менее благополучный, что указывает на некоторые проблемы и трудности. У 8% опрошенных выявлен удовлетворительный уровень, что может свидетельствовать о более выраженных проблемах в отношениях с родителями.

Изучение родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) показало, что большинство юношей и девушек демонстрируют средний уровень удовлетворенности детско-родительскими отношениями. Результаты диагностики, проведенные с родителями, не совпадают с результатами, полученными у школьников, что дает нам основание предположить наличие расхождений в восприятии детско-родительских отношений. Данное положение дел, на наш взгляд. может быть связано с разной оценкой одних и тех же семейных событий, ожиданиями от отношений друг с другом.

Анализируя соотношение уровней выраженности по некоторым показателям методики «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская), можно отметить высокую эмоциональную дистанцию у 23% семей, высокий контроль и авторитарность у 31%. По шкалам ответы распределились следующим образом- шкала «принятие» - 65%, «эмпатия» - 62%, «эмоциональная дистанция» - 42%, «сотрудничество» - 65%, «поощрение автономности» - 55%, «контроль» - 25%, «авторитарность» - 28%, «непоследовательность» - 44% и др.

Полученные результаты легли в основу разработки программы оптимизации детско-родительских отношений и позволили наметить мишени работы. Приведем анализ эффективности программы детско-родительских отношений. Тест «Старшеклассники о родителях» показал увеличение числа родителей, проявляющих интерес к жизни своих детей (с 61% на констатирующем этапе до 84% на контрольном), что говорит о повышении уровня эмоциональной близости и взаимопонимания в семьях. Имеет место снижение количества родителей, настаивающих на строгом выполнении правил и обязанностей (с 69% до 54%), проявляющих негативные эмоции по отношению к детям (с 38% до 15%), что свидетельствует об улучшении эмоционального климата в семьях

и снижении уровня конфликтности. Снизилось количество родителей, проявляющих непоследовательность в своих действиях – с 54% до 31%. Таким образом, реализация программы способствовала росту позитивного интереса родителей к вопросам воспитания, эффективного сотрудничества с детьми, снижению авторитарности и директивности родителей, появлению последовательности в родительской позиции.

После реализации программы сами учащиеся отмечают рост эмпатийности у родителей. Наметившуюся положительную динамику подтверждает сравнительный анализ результатов диагностики по шкалам «симбиоз», «кооперация» (А.Я. Варга, В.В. Столин). Баллы по шкале «контроль» остались низкими, что может свидетельствовать о том, что родители стали предоставлять детям больше свободы. Анализ методики «Детско-родительские отношения» (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская) показал, что наблюдается небольшое увеличение баллов по шкалам «принятие» (с 65% до 83%), «эмпатия» (с 62% до 83%). Снижение баллов по шкалам «эмоциональная дистанция», «контроль», «авторитарность», «непоследовательность» указывает на большее доверие к детям. Увеличение баллов по шкале «поощрение автономности» (с 55% до 62%) свидетельствует о том, что родители стали больше поддерживать самостоятельность детей.

Таким образом, большая часть родителей не только стала проявлять больше внимания к потребностям своих детей, но и понимать и принимать их, признавать неповторимость ребенка. У большинства учащихся выявлена благоприятная семейная ситуация, но данная работа требует продолжения во взаимодействии школы и семьи.

Заключение

1. Результаты проведенного исследования позволяют констатировать важность изучения детско-родительских отношений в старшем школьном возрасте. Поддержка семьи, принятие ребенка, признание его права на самовыражение, совершение ошибок рассматриваются как условия эмоционального благополучия, эффективной адаптации юношей и девушек к жизни в социуме, принятия эффектных и взвешенных решений, в том числе относительно выбора профессии.

2. Детско-родительские отношения в старшем школьном возрасте характеризуются специфическими особенностями, обусловленными стремлением обучающихся к самоопределению, самостоятельности. Проблемы в детско-родительских отношениях могут проявляться в различных формах, таких как конфликты, непонимание, эмоциональная дистанция, чрезмерный контроль, недостаток поддержки и др.

3. Формирование у родителей навыков эффективного общения с детьми, сотрудничества и принятия ребенка, снижение конфликтности во многом возможно при следующих психолого-педагогических условиях: проведение просветительских мероприятий, повышающих осведомленность семьи в вопросах воспитания, обучения, развития детей; предоставление родителям памяток, брошюр, информации на сайте школы и пр.; организация работы родительских клубов, гостиных; проектирование совместных мероприятий, позволяющих учитывать потребности как старшеклассников, так и их родителей.

Список литературы

1. Варга, А. Я. (2015). *Введение в системную семейную психотерапию*. Санкт-Петербург: Речь. 243 с.
2. Вебер, Ю. В. (2019). Родительский стиль воспитания и его влияние на особенности личности ребёнка. *Novainfo*, (104), 104–106. EDN: https://elibrary.ru/JHSYDF
3. Екимова, В. И., Вецель, А. Н., Розенова, М. И. (2022). Влияние детско-родительских отношений на социометрический статус старшеклассников в группе сверстников. *Культурно-историческая психология*, *18*(1), 113–123. https://doi.org/10.17759/chp.2022180111. EDN: https://elibrary.ru/YTYGRK
4. Ибадуллаева, Г. М. (2021). Психологические аспекты исследования социометрического статуса у подростков. *Восточно-европейский научный журнал*, (3–4), 41–52. https://doi.org/10.31618/ESSA.2782-1994.2021.4.67.4. EDN: https://elibrary.ru/BJKRKK
5. Исаев, Е. И. (2012). *Педагогическая психология*. Москва: Юрайт. 347 с.
6. Карабанова, О. А. (2017). Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье: кросс-культурный аспект. *Современная зарубежная психология*, (2), 15–26. https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060202. EDN: https://elibrary.ru/ZFDGYB
7. Ковалев, С. В. (2023). *Психология семейных отношений*. Серия: Мастера психологии. Санкт-Петербург: Питер. 160 с.

8. Конищева, А. В. (2022). Подходы к исследованию родительского отношения в российской психологии. *Психология и право*, *12*(3), 88–96. https://doi.org/10.17759/psylaw.2022120308. EDN: https://elibrary.ru/UWZPBW
9. Лейбюк, Е. Д. (2019). Стили семейного воспитания. В сб.: *Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции*. Евпатория: ООО «Издательство Типография „Ариал“», с. 132–137. EDN: https://elibrary.ru/YNDWFQ
10. Олпорт, Г. (2023). *Становление личности*. Москва: Смысл. 462 с.
11. Павлова, С. А. (2024). Ценность семейных традиций у современных школьников. *Бизнес. Образование. Право*, (4 (69)), 247–253. https://doi.org/10.25683/VOLBI.2024.69.1098. EDN: https://elibrary.ru/QRFLRJ
12. Сатир, В. (2024). *Психотерапия семьи*. Серия: Мастера психологии. Санкт-Петербург: Питер. 288 с.
13. Смирнова, Е. О., Соколова, М. В. (2005). Методика диагностики структуры родительского отношения и его динамики в онтогенезе ребёнка. *Психологическая наука и образование*, *10*(4), 83–91. EDN: https://elibrary.ru/HTYGRV
14. Хорни, К. (2023). *Невротическая личность нашего времени*. Серия: Мастера психологии. Санкт-Петербург: Питер. 480 с.
15. Cacioppo, M., Barni, D., Correale, C., Mangialavori, S., Danioni, F., Gor, A. (2019). Do attachment styles and family functioning predict adolescents' problematic internet use? A relative weight analysis. *Journal of Child and Family Studies*, *28*(5), 1263–1271. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01357-0. EDN: https://elibrary.ru/VOOXFY
16. Ching, B. H., Wu, X. (2018). Parental conflicts and materialism in adolescents: emotional insecurity as a mediator. *Journal of Adolescence*, (69), 189–202. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.019
17. Kokkinos, M., Algiovanoglou, I., Voulgaridou, I. (2019). Emotion regulation and relational aggression in adolescents: parental attachment as moderator. *Journal of Child and Family Studies*, *28*(11), 3146–3160. https://doi.org/10.1007/S10826-019-01491-9. EDN: https://elibrary.ru/IYKDHT
18. Ladd, G. W., Parke, R. D. (2021). Themes and theories revisited: perspectives on processes in family-peer relationships. *Children*, *8*(6), 507. https://doi.org/10.3390/children8060507. EDN: https://elibrary.ru/WABPQH
19. Lisha, L. H., Xiaoli, L., Chaoqun, X., Liangyuan, L., Yanfang, L. (2020). Linking parent-child relationship to peer relationship based on the parent-peer relationship spillover theory: evidence from China. *Children and Youth Services Review*, (116), 105200. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105200. EDN: https://elibrary.ru/UYFHOR

20. Sayler, K., Zhang, X., Steinberg, L., Belsky, J. (2022). Parenting, peers and psychosocial adjustment: are the same- or different-children affected by each? *Journal of Youth and Adolescence*, (1), 1–15. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01574-9. EDN: https://elibrary.ru/ZRODEP

References

1. Varga, A. Ya. (2015). *Introduction to Systemic Family Psychotherapy*. Saint Petersburg: Rech. 243 p.
2. Weber, Yu. V. (2019). Parenting style and its impact on the child's personality traits. *Novainfo*, *(104)*, 104–106. EDN: https://elibrary.ru/JHSYDF
3. Ekimova, V. I., Vetsel, A. N., & Rozenova, M. I. (2022). The influence of parent-child relationships on the sociometric status of high school students in a peer group. *Cultural-Historical Psychology*, *18*(1), 113–123. https://doi.org/10.17759/chp.2022180111. EDN: https://elibrary.ru/YTYGRK
4. Ibadullaeva, G. M. (2021). Psychological aspects of studying the sociometric status in adolescents. *East European Scientific Journal*, *(3–4)*, 41–52. https://doi.org/10.31618/ESSA.2782-1994.2021.4.67.4. EDN: https://elibrary.ru/BJKRKK
5. Isaev, E. I. (2012). *Educational Psychology*. Moscow: Yurait. 347 p.
6. Karabanova, O. A. (2017). Parent-child relationships and parenting practices in the family: a cross-cultural aspect. *Modern Foreign Psychology*, *(2)*, 15–26. https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060202. EDN: https://elibrary.ru/ZFDGYB
7. Kovalev, S. V. (2023). *Psychology of Family Relationships*. Series: Masters of Psychology. Saint Petersburg: Piter. 160 p.
8. Konishcheva, A. V. (2022). Approaches to the study of parental attitudes in Russian psychology. *Psychology and Law*, *12*(3), 88–96. https://doi.org/10.17759/psylaw.2022120308. EDN: https://elibrary.ru/UWZPBW
9. Leibyuk, E. D. (2019). Styles of family upbringing. In: *Implementing the Competency-Based Approach in the System of Professional Education for Teachers: Proceedings of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference*. Yevpatoria: LLC "Publishing House Printing House 'Arial'", pp. 132–137. EDN: https://elibrary.ru/YNDWFQ
10. Allport, G. (2023). *The Development of Personality*. Moscow: Smysl. 462 p.
11. Pavlova, S. A. (2024). The value of family traditions among modern schoolchildren. *Business. Education. Law*, *(4 (69))*, 247–253. https://doi.org/10.25683/VOLBI.2024.69.1098. EDN: https://elibrary.ru/QRFLRJ
12. Satir, V. (2024). *Family Psychotherapy*. Series: Masters of Psychology. Saint Petersburg: Piter. 288 p.
13. Smirnova, E. O., & Sokolova, M. V. (2005). Methodology for diagnosing the structure of parental attitudes and its dynamics in the child's ontogenesis. *Psychological Science and Education*, *10*(4), 83–91. EDN: https://elibrary.ru/HTYGRV

14. Horney, K. (2023). *The Neurotic Personality of Our Time*. Series: Masters of Psychology. Saint Petersburg: Piter. 480 p.
15. Cacioppo, M., Barni, D., Correale, C., Mangialavori, S., Danioni, F., & Gor, A. (2019). Do attachment styles and family functioning predict adolescents' problematic internet use? A relative weight analysis. *Journal of Child and Family Studies*, *28*(5), 1263–1271. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01357-0. EDN: https://elibrary.ru/VOOXFY
16. Ching, B. H., & Wu, X. (2018). Parental conflicts and materialism in adolescents: emotional insecurity as a mediator. *Journal of Adolescence*, *(69)*, 189–202. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.019
17. Kokkinos, M., Algiovanoglou, I., & Voulgaridou, I. (2019). Emotion regulation and relational aggression in adolescents: parental attachment as moderator. *Journal of Child and Family Studies*, *28*(11), 3146–3160. https://doi.org/10.1007/S10826-019-01491-9. EDN: https://elibrary.ru/IYKDHT
18. Ladd, G. W., & Parke, R. D. (2021). Themes and theories revisited: perspectives on processes in family-peer relationships. *Children*, *8*(6), 507. https://doi.org/10.3390/children8060507. EDN: https://elibrary.ru/WABPQH
19. Lisha, L. H., Xiaoli, L., Chaoqun, X., Liangyuan, L., & Yanfang, L. (2020). Linking parent-child relationship to peer relationship based on the parent-peer relationship spillover theory: evidence from China. *Children and Youth Services Review*, *(116)*, 105200. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105200. EDN: https://elibrary.ru/UYFHOR
20. Sayler, K., Zhang, X., Steinberg, L., & Belsky, J. (2022). Parenting, peers and psychosocial adjustment: are the same or different children affected by each? *Journal of Youth and Adolescence*, *(1)*, 1–15. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01574-9. EDN: https://elibrary.ru/ZRODEP

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Декина Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
проспект Ленина, 125, г. Тула, 300026, Российская Федерация
kmppedagogika@yandex.ru

Шалагинова Ксения Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
проспект Ленина, 125, г. Тула, 300026, Российская Федерация
shalaginvaksenija99@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Elena V. Dekina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy
125, Lenin Ave., Tula, 300026, Russian Federation
kmppedagogika@yandex.ru
SPIN-code: 8815-7392
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4995-9071
ResearcherID: GWC-0075-2022
Scopus Author ID: 57211669771

Ksenia S. Shalaginova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy
125, Lenin Ave., Tula, 300026, Russian Federation
shalaginvaksenija99@yandex.ru
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9037-449X
ResearcherID: I-5300-2013
Scopus Author ID: 56285357600

Поступила 11.12.2025 Received 11.12.2025
После рецензирования 15.01.2026 Revised 15.01.2026
Принята 19.01.2026 Accepted 19.01.2026

Российская школа: проблемы педагогики и психологии / Russian School: Issues in Pedagogy and Psychology

Научная статья
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-1127
УДК 371.26

Original article
EDN: TSHJUN

Итоговый контроль и оценка языковых знаний обучающихся в гимназиях Санкт-Петербурга конца XIX – начала XX вв.

Т.А. Паршуткина, У.И. Турко
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Интерес к истории языкового гимназического образования не случаен. Гимназии всегда были центрами качественной языковой подготовки, поэтому в настоящее время, внедряя инновации, необходимо сохранить преемственность с ценным педагогическим наследием прошлого. Развитие языкового образования на рубеже XIX и XX веков шло в общем русле трансформаций, охвативших всю систему гимназического образования в России. Эти изменения характеризовались либерализацией образовательного процесса, гуманизацией взаимоотношений между его субъектами. Язык в этой новой парадигме становится инструментом развития личности. В контексте этих перемен менялась организация всего языкового образовательного процесса в гимназиях. В этой связи интерес представляет исследование сущности итогового контроля и оценки языковых знаний обучающихся в истории гимназического образования. Исследование проведено на основе корпуса материалов, относящихся к гимназиям Санкт-Петербурга конца XIX – начала XX веков.

Цель – раскрыть сущность итогового контроля и оценки языковых знаний в гимназиях Санкт-Петербурга конца XIX-начала XX вв.

Материалы и методы. В качестве методологического основания исследования выбран системно-исторический подход, который позволил раскрыть характерные черты контроля и оценки языковых знаний обучающихся гимназий в контексте общих тенденций развития языкового образования. Материалом для исследования послужили архивные документы, правила и программы испытаний, научно-педагогические труды и другие источники.

Результаты. Исследование показало, что в языковом гимназическом образовании рассматриваемого периода итоговый контроль и оценка знаний характеризовались систематичностью, объективностью, полнотой и всесторонностью. В гимназиях Санкт-Петербурга конца XIX – начала XX веков зафиксирован комплексный подход к оценке. Доказано, что качественный контроль и оценка знаний обучающихся оказывают влияние на эффективность построения языкового образовательного процесса.

Ключевые слова: гимназическое образование; языковые знания; качество знаний; латинский язык; иностранный язык; русский язык; контроль; оценка

Для цитирования. Паршуткина, Т. А., & Турко, У. И. (2026). Итоговый контроль и оценка языковых знаний обучающихся в гимназиях Санкт-Петербурга конца XIX – начала XX вв. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 170–189. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1127

Final assessment and evaluation of language proficiency among students at gymnasiums in St. Petersburg in the late 19th and early 20th centuries

T.A. Parshutkina, U.I. Turko
Bunin Yelets State University, Yelets, Russian Federation

Abstract

Background. The interest in the history of language gymnasium education is not accidental. Gymnasiums have always been centers of high-quality language education, so now, by introducing innovations, it is necessary to maintain continuity with the valuable pedagogical heritage of the past. The development of language education at the turn of the 19th and 20th centuries followed the general trend of transformations that encompassed the entire system of gymnasium education in Russia. These changes were characterized by the liberalization of the educational process, the humanization of relationships between its subjects. In this new paradigm, language becomes a tool for personal development. In the context of these changes, the organization of the entire language educational process in gymnasiums was changing. In this regard, it is of interest to study the essence of the final control and assessment of learners' language knowledge in the history of gymnasium education. The study is based on a corpus of materials related to St. Petersburg gymnasiums of the late 19th and early 20th centuries.

Purpose. The purpose is to reveal the essence of the final control and assessment of language knowledge in St. Petersburg gymnasiums of the late XIX – early XX centuries.

Materials and methods. A systematic historical approach was chosen as the methodological basis of the study, which made it possible to reveal the characteristic fea-

tures of assessment and evaluating the language knowledge of gymnasium learners in the context of general trends in the development of language education. The material for the study was archival documents, rules and assessment programs, scientific and pedagogical works and other sources.

Results. The study showed that in the language gymnasium education of the period under review, the final control and assessment of knowledge were characterized by systematicity, objectivity, completeness and comprehensiveness. St. Petersburg gymnasiums of the late 19th and early 20th centuries adopted a comprehensive approach to assessment. It is proved that qualitative control and assessment of learners' knowledge have an impact on the effectiveness of building a language educational process.

Keywords: gymnasium education; language skills; quality of knowledge; Latin; foreign language; control; assessment

For citation. Parshutkina, T. A., & Turko, U. I. (2026). Final assessment and evaluation of language proficiency among students at gymnasiums in St. Petersburg in the late 19th and early 20th centuries. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 170–189. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1127

Введение

Актуальность данного исследования становится очевидной, когда мы анализируем её с трёх взаимосвязанных позиций: государственно-политической, научной и практической. Если говорить о государственной политике, то Стратегия развития образования в России до 2036 года [14] предусматривает создание единой, современной и эффективной системы образования в долгосрочной перспективе. В центре внимания – развитие национальной системы образования, в основе которой – обеспечить каждому человеку высокое качество обучения и воспитания. Главный вектор развития направлен на подготовку молодого поколения, которое будет обладать не только прочными знаниями, но и навыками решения сложных задач, наполненного чувством патриотизма, характеризующегося высокой духовной и интеллектуальной культурой, а также постоянным стремлением к профессиональному росту. В связи с этим становится актуальным обращение к истории классического гимназического образования, ключевой особенностью которого на протяжении всего периода его существования, было углублённое изучение предметов и целенаправленное формирование у учащихся высокого уровня знания языков и культуры. По мнению А. Н. Джурин-

ского и Н. В. Трошковой, классическое гимназическое образование с его глубокими идеями и проверенными временем практиками незаслуженно остаётся «вне поля зрения российских ученых и реформаторов современной отечественной школы» [6, с. 135].

Научная актуальность исследования определяется тем, что на современном этапе заметно возрастает интерес учёных к истории языкового гимназического образования. Современная система образования стремится сохранить связь с богатым наследием отечественной педагогики. В XIX веке российские гимназии были центрами языковой подготовки, накопив богатейший опыт совершенствования преподавания как иностранных, так и древних языков. Усиливалось внимание к русскому языку и словесности. В высших классах гимназии, по мнению В. И. Водовозова, «главным проводником образования», под которым понимается «не накопление всевозможных знаний в голове, а то душевное развитие, при котором слово становится делом и оба служат выражением глубочайших нравственных убеждений в человеке», должен служить родной язык [3, с. 359]. Приоритет языкового образования в системе гимназического напрямую связан с его исключительной ролью в развитии личности. Язык – это не просто инструмент общения, но и ключ к познанию мира, способствующий личностному росту и самовыражению [12, с. 61]. Современные исследователи обращают внимание на то, что уровень языковой подготовки, а также образования в целом в классических гимназиях второй половины XIX века был заметно выше, чем в ряде европейских стран [16].

Наше исследование посвящено изучению сущности итогового контроля и оценки языковых знаний, их влияния на эффективность построения языкового образовательного процесса в гимназиях Санкт-Петербурга конца XIX – начала XX веков. Изучение опыта прошлого позволит понять, какие аспекты языковой подготовки были сильными сторонами гимназического образования, а какие требовали совершенствования, какие цели ставились и какие ценности транслировались в образовательной среде.

Практическая актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения следующих проблем, присущих современно-

му этапу развития языкового образования в целом: 1) формирование мультилингвальных и мультикультурных компетенций; 2) повышение мотивации изучения языков и преодоление формализма в обучении; 3) разработка гибких и дифференцированных педагогических подходов, учитывающих индивидуальные особенности учащихся и др. Для разрешения этих актуальных проблем необходимо всесторонне исследовать исторический опыт языкового гимназического образования, в частности, такой аспект, как контроль и оценка. Именно через призму прошлого мы сможем выявить базовые ценности, которые всегда были и остаются ключевыми для качественного языкового образования.

Материалы и методы

Для проведения исследования была привлечена широкая и разнообразная источниковая база: проанализированы учебные планы и программы предметов, в которых изложены требования к преподаваемым дисциплинам сообразно гимназическому классу обучения, с объяснительными записками к ним; правила и программы испытаний для мужских гимназий и прогимназий Российской империи. Впервые в научный оборот введены архивные материалы (списки экзаменующих, списки учащихся с отметками, отчеты о ходе и об итогах проверки) из РГИА Санкт-Петербурга.

Одним из источников нашего исследования является работа Д. С. Лихачева, Н. В. Благово, Е. Б. Белодубровского «Школа на Васильевском» [9]. В ней авторы представили результаты архивного поиска, охватившего широкий спектр документов гимназии: классные журналы, протоколы педсоветов, личные дела учителей и директоров, переписку учителей с учениками, а также мемуары бывших выпускников.

Кроме того, для освещения системы контроля и оценки языковых знаний в российских гимназиях в XIX – начале XX веков мы обратились к трудам следующих авторов: И. А. Алешинцева [1], М. Н. Ветчиновой [2], А. Н. Джуринского, Н. В. Трошковой [6], С. Н. Максимовой [10], Н. С. Маркова [11] и др.

Методологической основой проведения исследования стало использование системного исторического подхода. В центре нашего внима-

ния система отечественного гимназического образования с выделением роли в ней языкового образования.

Результаты и обсуждение

В конце XIX века в России произошли значительные социально-экономические преобразования, которые напрямую затронули просветительскую деятельность. Бурное развитие капитализма, сопровождавшееся ростом промышленности и торговли, породило насущную потребность в специалистах с соответствующим уровнем подготовки. В свете этих обстоятельств, углублённое изучение языков в гимназиях приобрело особую актуальность.

С 1871 года действовал «Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения», согласно которому единственным признанным типом гимназии стала семиклассная классическая гимназия. Обучение в ней было рассчитано на восемь лет за счёт двухгодичного курса в седьмом классе. Восьмилетний курс гимназического обучения, в котором доминировало классическое направление образования, в ней был построен таким образом, что более трети всего времени – 41 % – отводилось на освоение латинского и древнегреческого языков. Глубокое изучение как древних, так иностранных языков в гимназии было напрямую связано с основной целью гимназического образования: «доставлять воспитывающемуся в них юношеству общее образование, и вместе с тем» служить «приготовительными заведениями для поступления в Университет» [4, с. 86].

В 1911 году министр А. Н. Шварц выступил с инициативой по изменению системы среднего образования. Согласно его проекту, основным типом среднего учебного заведения являются гимназии, предлагающие различные образовательные профили. Предусматривались гимназии с углублённым изучением двух древних языков, гимназии, фокусирующиеся на одном древнем языке (латыни), а также гимназии, где основной упор делался на изучение новых языков, таких как немецкий и французский. Причем гимназисты, которые окончили учёбу в гимназиях «с одним древним языком – латинским, при поступлении на филологический факультет, должны были выдержать при гимназии или

при факультете университета дополнительный экзамен по греческому языку в объеме курса гимназий с двумя древними языками» [15, с. 36].

Следует отметить, что языковое образование в гимназии строилось на основе принципов: концентрации учебного курса вокруг древних языков; ориентирования на развитие речи учащихся; твёрдого усвоения правил, грамматических форм и оборотов речи и т. д. По мнению большинства исследователей, в отечественных гимназиях второй половины XIX – начала XX веков акцентировалось внимание не только на изучении языка, но и на реализации других целей: культурологической (изучение культуры другого народа, его духовной жизни); общеобразовательной (изучение иностранных языков признавалось значимым с точки зрения необходимости в дальнейшей практической жизни и учёбе в университете); воспитательной (содействовать становлению морально-нравственных качеств личности); развивающей (развитие умственных способностей). В этот период система контроля и оценки языковых знаний была не просто формальной процедурой, а неотъемлемой частью педагогического процесса и через неё проявлялись основные цели и ценности гимназического образования того времени.

В завершение восьмилетнего гимназического курса учащиеся проходили испытания: им предстояло сдать экзамены по русскому, латинскому, древнегреческому и новым языкам (по немецкому или по французскому). Экзамены сдавались перед членами специальной испытательной комиссии. В её состав входили директор гимназии, инспектор, учитель, который преподавал в высшем классе соответствующий предмет языкового блока и два его ассистента.

Требования к уровню владения языками предъявлялись высокие. Так, по древним языкам, кроме твёрдого освоения правил, грамматических форм и оборотов речи гимназисты должны показать основательное владение навыками чтения: достичь уровня, позволяющего дифференцированно воспринимать языковые факты и выявлять их связь с информацией, представленной в текстах; определять интенции автора; полностью понимать содержание прочитанного; улавливать скрытые смыслы; грамотно переводить текст и интерпретировать его. Согласно Программам и правилам об испытаниях, к требованиям по латинскому

языку относились: а) из Овидия: не менее одной книги Метаморфоз или не менее 500 стихов; б) не менее одной речи Цицерона среднего размера. При прохождении испытания экзаменующийся должен был показать «хорошее знакомство с биографиями и историко-литературной стороной избираемых авторов, а также умение разбираться в текстах как с грамматической, так и реальной стороны» [8, с. 79]. Как признавался воспитанник третьей Санкт-Петербургской гимназии К. К. Сент-Илер, учителя требовали знание грамматики древних языков, «но она служила главным образом для лучшего понимания авторов, а не для того, чтобы нас научить писать на латинском или греческом языке» [7, с. 40].

Согласно программам об испытаниях [8], по завершении обучения новым языкам выпускник должен обладать навыками самостоятельного чтения и глубокого понимания произведений французских и немецких писателей. Он должен уметь вести беседу о прочитанном, демонстрируя не только знание текста, но и способность к его анализу и интерпретации. Считалось, что владение французским и немецким языками на уровне, позволяющем понимать устную речь, откроет перед выпускником возможность слушать лекции по иностранной литературе на языке оригинала.

В требования по языкам (древним и иностранным) входило обязательное владение грамотной русской речью. При переводе текстов гимназисты должны пользоваться «правильным литературным языком, что, между прочим, послужит проверкой умения их владеть литературною русскою речью» [8, с. 80–81].

Из архивных источников, отражающих результаты ревизии познаний учеников по языкам в Первой, Второй, Седьмой и Ларинской гимназий Санкт-Петербурга [13] известно, что письменные испытания, предшествовали устным. Вначале проводился общий диктант, затем письменные упражнения и выполнялись переводы.

Экзамены по русскому, латинскому и древнегреческому языкам предполагали письменную и устную части, каждая из которых оценивалась отдельно в разные дни. По иностранным языкам было предусмотрено только устное испытание.

Письменное задание включало в себя два основных компонента. Во-первых, требовалось подготовить сочинение на русском языке. При этом

оценивалось: правильное понимание предложенной темы в основных её частях, умение выражать мысли ясно, логично и последовательно. Тема сочинения была подобрана так, чтобы стимулировать самостоятельное мышление и дать возможность гимназистам высказать свои индивидуальные суждения. Во-вторых, необходимо было осуществить перевод фрагментов прозаических текстов с латинского и древнегреческого языков на русский. Для экзамена по древним языкам использовались отрывки произведений, ранее не разбираемые гимназистами.

При устном испытании по русскому языку обращалось особенное внимание: из русского и церковно-славянского языков на знание форм и законов языка как теоретическое, так и практическое; из русской словесности – на знакомство учеников с лучшими русскими писателями и на знание ими наизусть избранных из них мест с логическим и стилистическим разбором выученного.

По латинскому и древнегреческому языкам гимназист должен был показать знание форм и законов этих языков в сравнении с русским, понимание избранных отрывков из произведений писателей; как из русского, так и из других языков. По латинскому языку предполагалось: свободное чтение; написание и перевод с латинского и древнегреческого; толкование философских сочинений Цицерона, произведений Овидия, Вергилия, Горация.

Для получения аттестата или свидетельства зрелости достаточно было получить оценку 3. Если уровень познания гимназистов оказывался количественно и качественно выше, то они получали оценки 4 и 5.

В «Положении для постоянного определения или оценки успехов в науках», утверждённом 8 декабря 1834 года, содержатся требования к пятибалльной шкале оценивания познаний учащихся. Документ закрепил выставление оценок по степени успешности в обучении.

1-я степень (успехи слабые) отмечена у учащихся, которые едва прикоснулись к науке из-за недостатка природных дарований или из-за нерадения при наклонности к чему-либо иному.

2-я степень (успехи посредственные) характеризовала гимназистов, которые знают некоторые отрывки из преподаваемой науки, но не проникли в «основание и в связь частей, составляющих полное целое»,

обнаруживают некоторую слабость природных способностей, самомышления [5, с. 366].

3-я степень (успехи удовлетворительные) оценивала учащихся, которые знают преподаваемую науку, постигают «даже отношение всех частей к целому», в изложенном им порядке; но ограничиваются книгой или словами педагога; приходят «в замешательство от соприкосновенных вопросов»; даже выученный материал применяют «не иначе как с трудом и напряжением» [5, с. 367].

4-я степень (успехи хорошие) обнаруживала у учащихся, действующий разум которых не уступает памяти, отличное знание преподаваемого предмета и умение постичь взаимную связь всех частей, но отмечала недостаток прилежания и упражнения.

5-я степень (успехи отличные) характеризовала познания гимназистов, которые владеют наукой: дают ясные и определенные ответы на задаваемые вопросы, легко сравнивают различные части, сближают «самые отдаленные точки учения, с проницательностью довольно изощренною упражнением», анализируют новые и сложные случаи. «Только необыкновенный ум, при помощи хорошей памяти, в соединении с пламенной любовью к наукам, а следовательно и с неутомимым прилежанием, может подняться на такую высоту в области знания» [5, с. 367–368].

Анализ исторического материала позволил выделить характерные черты итогового контроля и оценки языковых знаний.

1. Систематичность. Учителям предписывалось проводить по окончании каждого класса переводные экзамены и в конце курса гимназического обучения, обычно в мае, – выпускные экзамены, называемые испытаниями зрелости. Экзамены по языкам должны были принимать старшие преподаватели гимназии. Чтобы не отвлекать их от основных занятий, эти экзамены в четвёртом классе проводились от шести до восьми часов после полудня.

2. Объективность и тотальность. Процедура проверки письменных работ состояла в том, что первым с работой экзаменующегося знакомился преподаватель-предметник. На месте, отведённом для полей, он исправлял все ошибки, которые допустил гимназист. Такому скрупу-

лезному анализу подвергались все ошибки, даже те, которые не влияли «на понижение отметки» [8, с. 26]. Затем на самой работе проверяющий выставлял оценку и мотивировал её, учитывая 1) степень соответствия работы гимназиста экзаменационным требованиям, 2) предыдущие работы ученика, 3) успехи гимназиста по предмету. После тщательной проверки работы учащегося и выставления оценки преподавателем-предметником, работа поочередно рассматривалась членами испытательной комиссии, которые составляли отзыв о ней и выставляли оценку. На завершающем этапе контрольно-оценочной деятельности члены комиссии сообща обсуждали работу, выносили заключение о её достоинстве и принимали большинством голосов общую оценку, которую записывали «обычными цифрами без дробей» [8, с. 27].

При возникновении разногласия между учителем-предметником и экзаменационной комиссией учитель имел право отстоять своё мнение. Для этого он должен был представить объективные данные: успеваемость ученика на протяжении всего года и результаты его контрольных работ. Сами контрольные работы, выполненные учащимися, прикладывались к экзаменационной работе, чтобы подтвердить сказанное учителем.

Если гимназисту выставлялась неудовлетворительная оценка при сдаче письменных экзаменов по древним языкам, он мог быть допущен по усмотрению педагогического совета до устного испытания. Такое уступка была сделана для того, чтобы дать возможность гимназисту показать свои знания, если неудовлетворительный балл на письменном испытании был следствием случайности или неблагоприятных обстоятельств, а сам учащийся знает гораздо больше. Допуск гимназиста отмечался в протоколе. Однако несмотря на разрешение сдавать устные испытания при неудовлетворительной оценке за письменные испытания по древним языкам, гимназист не допускался до сдачи устной части, если при написании сочинения по русскому языку получал за орфографию балл ниже трех [8, с. 27–28].

3. Всесторонность. К примеру, в Первой, Второй, Седьмой и Ларинской гимназиях Санкт-Петербурга проводили всестороннюю проверку знаний у всех учеников 4, 5 и 6 классов по материалу, изученному как в текущем учебном году, так и охватывающему темы, которые были

пройдены в предыдущих классах. Это помогало убедиться, что знания учеников являются прочными и системными, а не поверхностными. Такой подход способствовал формированию целостной картины мира и глубокому пониманию предметов.

4. Сравнение успеваемости ученика с общим уровнем класса. Каждая комиссия должна была представить детальный отчет о проведённом экзамене, указав, какие темы были изучены в каждом классе, а также привести статистику по оценкам: сколько учеников получили «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «слабо» по каждому классу. Кроме того, комиссии должны были выделить как сильные, так и слабые стороны ответа каждого ученика. Такой подход позволял выявить индивидуальные потребности, оценить эффективность преподавания; мотивировать учеников.

5. Рефлексивная оценка / Оценка с учётом педагогического контекста. При оценивании знаний гимназиста учитывалось также качество преподавания учителя. Попечитель гимназий Санкт-Петербурга П. Д. Шестаков настаивал, чтобы члены комиссии высказали «свои заключения о достоинствах и недостатках преподавания учителя, о том, справедливо ли оцениваются им знания его учеников, и указали средства для улучшения способов и приемов преподавания и объёма, в котором, по их мнению, изучается предмет в классе, чтобы преподавание сопровождалось желанными успехами» [13, л. 46]. Таким образом, результат познаний гимназистов на экзаменационных испытаниях – это и инструмент для совершенствования методики преподавания самого учителя. П. Д. Шестаков просил с полною откровенностью высказать своё замечание и о «нравственном направлении» учеников, которое, без сомнения, скажется на том, как они будут вести себя во время испытаний [13, л. 46].

Из программ и правил известно, что на экзамене действовали строгие правила: никаких книг, тетрадей или листов бумаги. Использование грамматик и словарей также было запрещено. Все черновики нужно было сдавать вместе с чистовиком наблюдателю. Он отмечал время сдачи работы, а также время выхода учеников из аудитории и время возвращения, если им приходилось её покинуть. На всех материалах

наблюдатель ставил свою подпись. Несоблюдение установленных правил вело к тому, что экзаменующийся должен был ждать целый год до следующей возможности сдать экзамен [8, с. 25-26].

После того как гимназисты сдали письменные и устные экзаменационные испытания, члены педсовета обсуждали достоинство их работ и ответов, «заявления преподавателей о степени умственного развития и успехов по каждому предмету», выставляли общую оценку и решали вопрос о выдаче аттестата или свидетельства зрелости [8, с. 30].

Если говорить современным языком, то в гимназическом образовании рассматриваемого периода, был представлен комплексный подход к оценке, основанный на детальной характеристике каждого учащегося. Ярким примером такого подхода является педагогическая практика гимназии К. И. Мая. Комплексная оценка фиксировалась в документе под названием «Отзыв преподавателя». Этот небольшой по объёму отзыв, тем не менее, позволял получить весьма разностороннее и, по замыслу авторов, объективное представление об ученике. В содержании «Отзыва», помимо успехов ученика по предмету, отражалось возможное проявление у него интереса к наукам; особенности внимания (сосредоточенность, рассеянность, болтливость, утомляемость), воли (усердие, послушание, упрямство, добросовестность в работе, неряшливость, самостоятельность, настойчивость, самоуверенность, неуверенность в себе); характеристика познавательных способностей (сообразительность, оригинальность мышления, рассудительность, сознательность, способность усвоения материала) [9, с. 60]. Гимназия К. И. Мая в Санкт-Петербурге – это яркое свидетельство педагогического поиска своего времени: воплощение гуманистических идеалов, преодоление формализма в обучении и стремление к глубокому пониманию каждого ученика.

Выводы и предложения по результатам проверок языковых знаний зафиксированы в архивных документах. С точки зрения директора Петербургской гимназии В. А. Кракау, думая об улучшении дела преподавания, надо представить себе чётко, какие требования предъявляются ученикам и есть ли у них необходимые условия для выполнения этих требований. От ученика требуется, чтобы он: 1) усвоил полностью

программный курс каждого предмета; 2) развил свои мыслительные способности: память, логическое рассуждение, способность владеть и перерабатывать учебный материал; 3) получил умственные интересы к вопросам жизни, науки, литературы, сознательно и живо относился к экономической и социальной жизни [9, с. 47].

Анализ результатов контроля позволял выявлять наиболее эффективные методы преподавания и наиболее распространенные трудности, с которыми сталкивались учащиеся, что давало возможность оптимизировать языковой образовательный процесс и сделать его более эффективным.

Во-первых, рекомендовалось строгое распределение учеников по их познаниям в языках. Отмечалось, что преподаватели новых языков только при нормальном классном составе ясно увидят, чему и как надо учить гимназистов, чего от них именно требовать.

Во-вторых, важным стало предложение уделять особое внимание развитию памяти учеников. Считалось, что при изучении языков весьма многое зависит от памяти и дать ей пищу – дело первых 4-х классов.

В-третьих, отмечалась важность сотрудничества между преподавателями разных языков. В частности, было рекомендовано не тратить время на повторное изучение грамматических правил и терминов, общих для всех языков, каждым педагогом по отдельности. Вместо этого, предлагалось объединить усилия и разработать общие методы и приёмы, чтобы сэкономить время и повысить эффективность обучения.

В-четвёртых, серьёзное внимание уделять повышению мотивации и интереса, особенно в отношении древних языков. Это было вызвано тем, что отмечалось «отсутствие живого интереса к предмету со стороны лиц, стоящих во главе учебного дела в гимназиях и не проявляющих заботы о том, чтобы в глазах учащихся латинский язык стоял на подобающей ему высоте, как один из основных предметов гуманитарного образования» [8, с. 79].

Относительно вопроса повышения интереса к изучению древних языков рекомендовалось обратить серьёзное внимание на совершенствование методики их преподавания, а именно: 1) использовать переводы с родного на латинский язык как средство улучшения усвоения мате-

риала; 2) знакомить при чтении латинских авторов с античной культурой, причём при переводе с латинского языка на русский отрывков из сочинений обращать внимание на владение правильной литературной русской речью; 3) оживлять преподавание при помощи наглядных пособий [8, с. 80]. В целом отмечалось, что от более систематического и осмысленного преподавания выиграют не только новые, но и другие языки; в центре учебного процесса должно быть основательное изучение родного языка.

В целом меры, направленные на повышение эффективности образовательного процесса, положительно сказались на качестве языковых знаний. При анализе архивных источников, отражающих результаты ревизии знаний учеников в гимназиях Санкт-Петербурга (1865 г.), обнаружено, что, ученики Первой гимназии показывали хорошие результаты по обоим языкам, а в Ларинской по французскому благодаря тем мерам, которые были приняты по улучшению качества образовательного процесса в гимназиях, а также «прекрасным методам и учительским способностям гг. преподавателей Герре, Крестлинга и Бастена» [13, л. 44 об.]. В Ларинской гимназии некоторые из учеников 1-го отделения 5-го класса показали хорошие успехи и при переводе Овидия не только правильно читали гекзаметр, но и в точности понимали содержание произведения этого поэта.

Заключение

Представленный материал позволяет сделать следующие выводы:

1. В Российской империи XIX – начала XX веков гимназическое образование играло ключевую роль в подготовке молодых людей к поступлению в университет. Именно этот образовательный маршрут определял содержание учебных программ и требований к подготовке. Важной особенностью российских гимназий было изучение древних и новых иностранных языков; эти предметы входили в обязательный список учебных дисциплин, подчеркивалась их значимость для получения всестороннего образования.

2. Языковое образование развивалось в русле широких тенденций, охвативших всё российское гимназическое образование. Эти тенден-

ции включали в себя либерализацию учебного процесса и, что особенно важно, гуманизацию отношений между педагогами и учениками. В этот период система контроля и оценки языковых знаний была не просто формальной процедурой, а неотъемлемой частью образовательного процесса. Она позволяла не только оценить, как идёт процесс обучения языкам, но и обратить внимание на развитие аналитических способностей гимназистов, и на этой основе целенаправленно работать над улучшением качества преподавания языков. Тщательно продуманный контроль и объективная оценка знаний в гимназиях Санкт-Петербурга – это часть мер, направленных на повышение эффективности построения языкового образовательного процесса. Среди них: важность тщательного подхода к группировке учеников в зависимости от их языковых знаний, чтобы обеспечить оптимальные условия для обучения каждого; необходимость налаживания более тесного сотрудничества между преподавателями, ведущими языковые дисциплины, для обмена опытом и лучшей координации учебно-воспитательного процесса; активное внедрение методов и приёмов, способствующих развитию памяти гимназистов и пробуждению их интереса к изучаемым языкам.

3. Характерными чертами итогового контроля языковых знаний в гимназиях Санкт-Петербурга конца XIX – начала XX веков явились: систематичность, объективность, тотальность, всесторонность; отмечалась рефлексивная и комплексная оценка.

4. Доказано, что грамотно выстроенная система итогового контроля и оценки языковых знаний оказывала существенное влияние на эффективность образовательного процесса в гимназиях Санкт-Петербурга конца XIX – начала XX веков. Положительный исторический опыт классических гимназий как центров языковой подготовки высокого уровня является ресурсом развития национальной системы образования.

Список литературы

1. Алешинцев, И. А. (2021). *История гимназического образования в России (XVIII и XIX век)* (репр. воспр. изд. 1912 г.). Москва; Берлин: Директ-Медиа. 366 с.
2. Ветчинова, М. Н. (2009). *Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX — начала XX века*: дис. … д-ра пед. наук. Москва. 194 с.

3. Водовозов, В. И. (1958). О преподавании русского языка и словесности в высших классах гимназии. В кн.: *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, с. 359–368.
4. Высочайше утверждённый Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения: 30 июля (11 августа) 1871 г. (1874). В: *Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2-е*. Санкт-Петербург. Т. 46, отд. 2. № 49860, с. 85–99.
5. Глиноецкий, Н. П. (сост.) (1882). Положение для постоянного определения или оценки успехов в науках. В кн.: *Исторический очерк Николаевской Академии Генерального штаба*. Санкт-Петербург: Типография штаба войск гвардии и Петербургского военного округа, с. 366–368.
6. Джуринский, А. Н., Трошкова, Н. В. (2020). Сравнительно-исторический анализ становления классической гимназии в первой четверти XIX века: российский и мировой опыт. *Образование и наука*, *22*(8), 135–161. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-8-135-161. EDN: https://elibrary.ru/KGMZXY
7. Из воспоминаний о третьей С.-Петербургской гимназии (1845–1852 гг.) К. К. Сент-Илера (1923). В кн.: *За сто лет: воспоминания, статьи и материалы / Петербургская бывшая Третья гимназия, ныне 13-я Советская Трудовая школа*. Петроград: Издание 13-й Советской Трудовой школы, с. 28–49.
8. Лаурсон, А. М. (1913). *Программы и правила об испытаниях для мужских гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения*. Санкт-Петербург: Типография В. Д. Смирнова. XIV. 172 с.
9. Лихачев, Д. С., Благово, Н. В., Белодубровский, Е. Б. (1990). *Школа на Васильевском: книга для учителя*. Москва: Просвещение. 159 с.
10. Максимова, С. Н. (2005). *Преподавание древних языков в русской классической гимназии XIX — начала XX века: монография*. Москва: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина. 304 с.
11. Марков, Н. С. (2018). *Развитие концептуальных основ содержания гимназического образования в России второй половины XIX — начала XXI века*: автореф. дис. … канд. пед. наук. Тверь. 27 с. EDN: https://elibrary.ru/WIVPVX
12. Москалева, Е. А., Красильникова, Л. В. (2014). Построение системы языкового образования в гимназии. *Пермский педагогический журнал*, (5), 61–65. EDN: https://elibrary.ru/TCGDLN
13. Ревизия Санкт-Петербургских гимназий Первой, Второй и Седьмой (в списке упоминаются лица, ответственные за ревизию знаний учеников по новым языкам). Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 733. Оп. 162. Д. 271.
14. Стратегия развития образования в России до 2036 года. URL: https://образование.объясняем.рф/ (дата обращения: 20.12.2025).

15. *Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения: проект* (1901). Санкт-Петербург: Типография Министерства внутренних дел. 40 с.
16. Фатьянов, А. А., Машкин, Н. А., Лосяков, А. В., Филиппова, А. В. (2024). Развитие гимназического классического образования во второй половине XIX века: опыт прошлого для настоящего. *Былые годы*, *19*(3), 1364–1372. https://doi.org/10.13187/bg.2024.3.1364. EDN: https://elibrary.ru/RWZMWG

References

1. Aleshintsev, I. A. (2021). *The History of Gymnasium Education in Russia (18th and 19th Centuries)* (reprint of the 1912 edition). Moscow; Berlin: Direkt Media. 366 p.
2. Vetchinova, M. N. (2009). *Theory and Practice of Foreign Language Education in Russian Pedagogy in the Second Half of the 19th — Early 20th Century* (Doctoral dissertation). Moscow. 194 p.
3. Vodovozov, V. I. (1958). On the teaching of the Russian language and literature in the upper grades of the gymnasium. In: *Selected Pedagogical Works*. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, pp. 359–368.
4. The Highest Approved Charter of Gymnasiums and Pro-Gymnasiums of the Ministry of Public Education: July 30 (August 11), 1871 (1874). In: *Complete Collection of Laws of the Russian Empire*. 2nd Collection. Saint Petersburg. Vol. 46, Part 2. No. 49860, pp. 85–99.
5. Glinoetsky, N. P. (compiler) (1882). Regulations for the constant determination or assessment of academic progress. In: *Historical Essay on the Nikolaev Academy of the General Staff*. Saint Petersburg: Printing House of the Headquarters of the Guards Troops and the St. Petersburg Military District, pp. 366–368.
6. Dzhurinsky, A. N., & Troshkova, N. V. (2020). Comparative historical analysis of the formation of the classical gymnasium in the first quarter of the 19th century: Russian and global experience. *Education and Science*, *22*(8), 135–161. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-8-135-161. EDN: https://elibrary.ru/KGMZXY
7. From the memoirs of the Third St. Petersburg Gymnasium (1845–1852) by K. K. Saint-Hilaire (1923). In: *One Hundred Years: Memoirs, Articles and Materials* / St. Petersburg Former Third Gymnasium, now the 13th Soviet Labor School. Petrograd: Publication of the 13th Soviet Labor School, pp. 28–49.
8. Laurson, A. M. (1913). *Programs and Rules for Examinations for Male Gymnasiums and Pro-Gymnasiums of the Ministry of Public Education*. Saint Petersburg: V. D. Smirnov Printing House. XIV. 172 p.
9. Likhachev, D. S., Blagovo, N. V., & Belodubrovsky, E. B. (1990). *School on Vasilievsky Island: A Book for Teachers*. Moscow: Prosveshchenie. 159 p.
10. Maksimova, S. N. (2005). *Teaching Ancient Languages in the Russian Classical Gymnasium of the 19th — Early 20th Century*. Moscow: Greco-Latin Cabinet of Yu. A. Shichalin. 304 p.

11. Markov, N. S. (2018). *Development of the Conceptual Foundations of Gymnasium Education Content in Russia in the Second Half of the 19th — Early 21st Century* (Abstract of Candidate dissertation). Tver. 27 p. EDN: https://elibrary.ru/WIVPVX
12. Moskaleva, E. A., & Krasilnikova, L. V. (2014). Building a language education system in a gymnasium. *Perm Pedagogical Journal*, *(5)*, 61–65. EDN: https://elibrary.ru/TCGDLN
13. Inspection of the St. Petersburg First, Second, and Seventh Gymnasiums (the list mentions persons responsible for inspecting students' knowledge in modern languages). Russian State Historical Archive (RGIA). Fund 733. Inventory 162. File 271.
14. *Strategy for the Development of Education in Russia until 2036*. URL: https://образование.объясняем.рф/ (accessed: 20.12.2025).
15. Charter of Gymnasiums and Pro-Gymnasiums of the Ministry of Public Education: Draft (1901). Saint Petersburg: Printing House of the Ministry of Internal Affairs. 40 p.
16. Fatyanov, A. A., Mashkin, N. A., Losyakov, A. V., & Filippova, A. V. (2024). Development of classical gymnasium education in the second half of the 19th century: experience from the past for the present. *Bylye Gody*, *19*(3), 1364–1372. https://doi.org/10.13187/bg.2024.3.1364. EDN: https://elibrary.ru/RWZMWG

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Паршуткина Татьяна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и профессионального образования
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
ул. Коммунаров, 28.1, г. Елец, 399770, Российская Федерация
tparshutkina@mail.ru

Турко Ульяна Игоревна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской филологии и журналистики
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
ул. Коммунаров, 28.1, г. Елец, 399770, Российская Федерация
selishchevskaya@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Tatiana A. Parshutkina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Vocational Education
Bunin Yelets State University
28.1, Kommunarov Str., Yelets, 399770, Russian Federation
tparshutkina@mail.ru
SPIN-code: 5161-9611
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3107-9191
ResearcherID: AAG-1743-2020
Scopus Author ID: 58294941100

Ulyana I. Turko, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Philology and Journalism
Bunin Yelets State University
28.1, Kommunarov Str., Yelets, 399770, Russian Federation
selishchevskaya@mail.ru
SPIN-code: 3882-8781
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8604-0457
ResearcherID: AAG-2071-2020
Scopus Author ID: 57991487200

Поступила 12.11.2025
После рецензирования 20.01.2026
Принята 27.01.2026

Received 12.11.2025
Revised 20.01.2026
Accepted 27.01.2026

Педагогика и психология российского профессионального образования / Pedagogy and Psychology of Russian Professional Education

Научная статья
Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-990
EDN: QUPMXS
УДК 378.046.4

Профессиональная подготовленность педагогов к работе с одаренными детьми в условиях сельских школ

Ю.Т. Антонова
Северо-Восточный Федеральный Университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Автором статьи проведена попытка рассмотреть теоретические аспекты основы профессиональной подготовленности педагогов к работе с одаренными детьми на примере сельских школ Республики Саха (Якутия). Якутия является субъектом России, входит в Дальневосточный федеральный округ – это огромная территория, которая уникальная своими климатическими условиями, традиционным укладом жизнедеятельности. Эти особенности могут повлиять на профессиональную подготовленность педагогов к работе с одаренными детьми как с отрицательной, так и с положительной стороны. В вопросе развития одаренности школьников профессиональная подготовленность педагогов сельских школ к работе с одаренными детьми выстраивается как важное направление.

Ключевым результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. В связи с этим, на первый план выходит задача по формированию у учащихся нестандартного мышления, исследовательских компетенций и готовности к внедрению научных достижений в практику. В современной образовательной парадигме, ориентированной на реализацию личностно-развивающего потенциала, ключевой задачей становится выявление и поддержка одаренных детей. Эти дети представляют собой интеллектуальный и творческий ресурс страны, потенциал которого необходимо раскрывать для обеспечения научно-технического и культурного развития общества. Однако, если в условиях городских образовательных учреждений постепенно формируется система работы с талантливыми учащимися (создаются специализированные лицеи, гимназии,

центры дополнительного образования), то ситуация в сельских школах остается значительно более сложной.

Цель – провести комплексный анализ профессиональной подготовленности педагогов к работе с одаренными детьми в специфических условиях сельских школ Республики Саха (Якутия).

Материалы и методы. При выполнении данной работы использованы следующие методы: анкетирование, эмпирико-теоретический метод (наблюдение, эксперимент, измерение, описание), математическая статистика.

Результаты. Итоги исследования показали, что профессиональная подготовленность сельских педагогов к развитию одаренности имеет двойственный характер, с одной стороны, это удаленность, дефицит ресурсов и кадров, а с другой – уникальный потенциал, основанный на богатстве культурных традиций и др.

Выявлено, что педагоги сельских школ обладают значительным потенциалом для работы с одаренными детьми, однако его реализация требует системной поддержки. Создание условий для непрерывного профессионального роста, мотивации и психологического благополучия педагогов позволит раскрыть способности одаренных учащихся.

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогов; сельская школа; развитие детской одаренности; одаренность

Для цитирования. Антонова, Ю. Т. (2026). Профессиональная подготовленность педагогов к работе с одаренными детьми в условиях сельских школ. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 190–211. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-990

Professional training of teachers for work with gifted children in rural schools

Y.T. Antonova
North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, Yakutsk, Russian Federation

Abstract

Background. The author of the article made an attempt to consider the theoretical aspects of the basis of professional preparation of educators for working with gifted children on the example of rural schools of the Republic of Sakha (Yakutia). Yakutia is a subject of Russia, part of the Far Eastern Federal District - it is a huge territory that is unique in its climatic conditions, traditional lifestyle. These characteristics may affect the professional preparation of educators to work with gifted children both in negative and positive ways. In the development of giftedness of schoolchildren, the profession-

al preparation of teachers of rural schools to work with gifted children is developed as an important direction.

A key outcome of schooling should be its compliance with the goals of advance development. In this regard, the challenge of developing students' non-standard thinking, research competencies, and readiness to put scientific advances into practice comes to the fore. In the modern educational paradigm, focused on realizing personal development potential, a key task is to identify and support gifted children. These children represent a country's intellectual and creative resource, whose potential must be unlocked to ensure the scientific, technological and cultural development of society. However, if the system of working with talented students is gradually being developed in urban educational institutions (specialized lyceums, gymnasiums, centres for additional education), the situation in rural schools remains much more complicated.

Purpose. To conduct a comprehensive analysis of the professional preparation of teachers for working with gifted children in the specific conditions of rural schools of the Republic of Sakha (Yakutia).

Materials and methods. The following methods are used in this work: questionnaire, empirical-theoretical method (observation, experiment, measurement, description), mathematical statistics.

Results. The results of the study showed that the professional preparation of rural educators for the development of giftedness has a dual character, on the one hand, is the distance, lack of resources and personnel, and on the other - a unique potential, based on the wealth of cultural traditions and others.

It was found that rural school educators have considerable potential to work with gifted children, but implementation requires systemic support. Creating the conditions for continuous professional growth, motivation and psychological well-being of educators will allow the development of gifted students' abilities.

Keywords: professional training of teachers; rural school; development of children's talent; endowment

For citation. Antonova, Y. T. (2026). Professional training of teachers for work with gifted children in rural schools. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 190–211. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-990

Введение

В современной образовательной парадигме, ориентированной на реализацию личностно-развивающего потенциала, профессиональная подготовленность педагогов крайне важный и актуальный вопрос [4; 6; 7; 10]. В современных школах система работы с талантливыми учащимися выстроена различным образом и имеет разнообразный ха-

рактер: создаются специализированные лицеи, гимназии, центры дополнительного образования и др. [5, с. 642]. На примере Республики Саха (Якутия) выстроенная работа с одаренными детьми достаточно уникальная и своеобразная и создана целая экосистема для выявления, поддержки и развития одаренных школьников. Центральную роль в этой системе играет Малая академия наук РС(Я), ее деятельность сфокусирована на развитии исследовательской культуры, организации проектных профильных смен по модели «Сириуса». Созданный в республике Парк будущих поколений занимается вопросами развития креативных компетенций у школьников и молодежи Якутии, проводит такие мероприятия как Медиахакатон, Битва школьных креативных студий и др. Но учитывая расширенную территорию Якутии, ситуация в сельских школах остается значительно более сложной по вопросу профессиональной подготовленности педагогов к работе с одаренными детьми в специфических условиях сельских школ Республики Саха (Якутия). Специфика сельских школ, характеризующаяся ограниченностью ресурсов, малочисленностью классов, территориальной удаленностью и зачастую недостаточной материально-технической базой, создает уникальный комплекс вызовов для организации эффективной работы с одаренными детьми [8; 9]. В этих условиях именно профессиональная подготовленность педагога становится центральным звеном, определяющим успешность выявления и развития детской одаренности [3]. От компетенций учителя, его готовности к проектированию индивидуальных образовательных траекторий, применению инновационных педагогических технологий и психолого-педагогическому сопровождению зависит, будет ли реализован потенциал одаренного ребенка или же он останется нераскрытым [1; 2; 12; 17].

В существующей реальности, при которой профессиональная подготовка педагогов зачастую не учитывает в полной мере специфику работы с одаренными детьми в условиях ресурсной ограниченности сельских школ. Это противоречие определяет актуальность данного исследования, направленного на всесторонний анализ и оценку уровня профессиональной подготовленности сельских педагогов к решению задач работы с одаренными детьми.

Материалы и методы

Подготовка педагогов для работы с одаренными детьми [14, с. 39] – ее стратегия, содержание, формы и методы – должна обеспечивать становление и развитие как базового, так и специфического компонентов их профессиональной квалификации. В процессе подготовки педагогов следует обеспечить формирование не только соответствующих умений, но и «шлифовки» качеств личности, необходимых для работы с одаренными детьми [13].

Специфика такой подготовки специалистов должна отвечать целому ряду требований:

1) профессионально-личностная позиция педагогов. С учетом психологических, дидактических и иных особенностей обучения и развития одаренных детей основным требованием к подготовке педагогов для работы с ними является изменение педагогического сознания. А именно, ломка сложившихся ранее у данного педагога стереотипов восприятия (ученика, учебного процесса и самого себя), общения и поведения (способов взаимодействия) и в итоге методов обучения и воспитания. Именно дети с признаками одаренности вольно или невольно могут создавать своим поведением нестандартные ситуации, для решения которых сформировавшиеся ранее «учительские» стереотипы не только бесполезны, но даже вредны как для ребенка, так и для самого учителя. Одной из причин возникновения подобных ситуаций является то, что, например, вследствие высокого темпа интеллектуального развития одаренные дети (а по большому счету и любые другие дети) осознанно или неосознанно требуют к себе отношения как к полноправному субъекту учебной деятельности, общения и т.д. Между тем один из наиболее распространенных стереотипов традиционного учительского сознания заключается в том, что ученик исходно рассматривается как объект педагогического воздействия, но не как субъект совместного образовательного процесса. Это означает, что, работая с одаренными детьми, педагог должен уметь вставать в рефлексивную позицию к самому себе [11]. Так, одним из основных психологических принципов работы с детьми является принцип «принятия другого», согласно которому учитель должен изначально

принимать ученика как индивидуальность со своими уже сложившимися особенностями;

2) комплексный (психолого-педагогический и профессионально-личностный) характер образования педагогов;

3) создание системы консультирования и тренингов. Именно в этой форме, как показывает опыт обучения педагогов, им легче осознать собственные личностные проблемы, мешающие в работе. Эта форма эффективна для формирования необходимых учителю навыков самопознания, самоконтроля, а также потребности саморазвития;

4) создание психолого-педагогических условий (системы факультативов, кружков, секций) для развития профессионального мастерства;

5) демократизация и гуманизация всех обучающих процедур, создания творческой и свободной атмосферы учения;

6) образовательная ступень и сфера деятельности педагогов (педагоги дошкольных учреждений, учителя начальной школы, учителя-предметники, педагоги, работающие в системе дополнительного образования, педагоги-дефектологи, практические психологи, а также представители школьной администрации и т.п.);

7) особенности контингента учащихся (их возраста, состояния здоровья и т.п., при этом специальное внимание должно уделяться специфическим группам одаренных детей – детям-сиротам, детям-инвалидам и др.);

8) профессиональная, постпрофессиональная подготовка и профессиональный опыт педагогов: а) опыт педагогической, воспитательной работы с детьми (студенты, обучающиеся в педагогических и психологических учебных заведениях; педагоги и психологи, имеющие опыт работы в массовых школах; педагоги и психологи, имеющие опыт работы с одаренными детьми в специализированных школах-интернатах, в школах и классах «для одаренных» и т.п.); б) уровень полученной ранее специальной подготовки для работы с одаренными детьми (содержание и объем полученной информации по выявлению, обучению, развитию и воспитанию одаренных детей, участие в специальных тренинговых занятиях по развитию способностей, навыков педагогического взаимодействия и др., прохождение стажировки и практики и т.п.);

9) специфика образовательной инфраструктуры. Характерные особенности условий, в которых проводится работа с одаренными детьми, связанные с наличием (или, напротив, отсутствием) тех или иных компонентов образовательной системы, которые значимы для обучения и развития одаренных детей (необходимых учебно-методических материалов, музеев, концертных залов, библиотек, театров, а также ряда специалистов, например, психологов, педагогов дополнительного образования и т.п.) [18; 19].

В соответствии с этим подготовка педагогов может строиться с учетом следующих принципов:

1. Принцип единства и дифференциации общего и специального обучения. В рамках общего обучения раздел по проблематике одаренности должен быть включен в курс психологии во всех психологических и педагогических вузах. Таким образом, может осуществляться необходимая первичная подготовка всех специалистов, работающих с детьми. Курс подготовки должен; включать все основные разделы разработанной Концепции. Специальное обучение должно строиться с учетом специфики подготовки педагога, работающего с одаренными детьми [10].

2. Принцип этапности обучения. Подготовка должна проводиться на разных этапах обучения и дальнейшей профессиональной деятельности (вуз, магистратура, курсы повышения квалификации и т.п.).

3. Принцип единства теоретической и практической подготовки. В ходе подготовки специалистов, работающих с одаренными детьми, необходимо адекватно сочетать теоретическую и практическую направленность. Реализация данного принципа требует использования существующих или подготовки соответствующих экспериментальных площадок, на базе которых может проводиться стажировка специалистов для работы с одаренными детьми, сочетаемая с последовательным или одновременным слушанием теоретических курсов [10].

Педагогическая наука располагает значительным запасом методик, направленных на диагностику и анализ профессиональной деятельности учителя. Рассмотрим подробно тест на определение склонности учителя к работе с одаренными детьми по Д.Б. Богоявленской и А.В. Брушлинскому [3; 7, с. 210].

Данный тест является психологическим инструментом, который оценивает готовность педагога к созданию условий для развития талантов у учеников. Он направлен на выявление таких качеств, как готовность к применению нестандартных подходов, умение создать комфортную и мотивирующую среду, а также способность выстраивать эффективную коммуникацию с одаренными детьми. Сам тест состоит из вопросов, которые оценивают, насколько учитель готов к этим задачам, и определить его склонность к такой специфической педагогической деятельности.

Согласно их подходу, одаренность трактуется не как фиксированная совокупность способностей, а как способность к развитию деятельности по инициативе самого субъекта. Соответственно, педагог, работающий с одаренными детьми, должен не только транслировать знания, но и быть способным создавать условия для такого саморазвития ученика. Он сам должен обладать этой «способностью к развитию деятельности», но уже в своей педагогической практике.

Тест включает 18 вопросов с тремя вариантами ответов в каждом. Задача респондента – выбрать наиболее подходящий вариант, основываясь на профессиональном опыте и личном восприятии. По итогам прохождения определяется суммарный балл, на основании которого выявляется уровень готовности педагога к работе с одаренными детьми [7].

В рамках исследования применен эмпирико-теоретический метод, который предполагает проведение наблюдения за работой педагогов, психолого-педагогический эксперимент, измерение готовности педагогов к работе с одаренными детьми в сельских условиях, описан полученный результат [20; 21].

С целью проверки гипотезы исследования нами использованы методики Краскела–Уоллиса и Манна–Уитни [15; 16].

Результаты и обсуждение

В целях выявления качества работы с одаренными детьми в условиях Республики Саха (Якутии), нами был проведен опрос по четырем районам и 21 сельской школы. Критерии отбора были разработаны для обеспечения репрезентативности выборки и позволяют рассмотреть

проблему с разных сторон, учитывая различные контексты образовательной деятельности, географической расположенности (вилюйские и центральные группы улусов).

В Муниципальный район «Верхневилюйский улус» включены 10 общеобразовательных учреждений; муниципальный район «Вилюйский улус» – включены 3 общеобразовательных учреждений; муниципальный район «Намский улус» – 4 общеобразовательных учреждений; муниципальный район «Нюрбинский улус» – 4 общеобразовательных учреждений.

В сельских районах преобладает якутское население, для которого родным является якутский язык. Обучение во многих школах ведется на двух государственных языках – русском и якутском. Сельские школы расположены отдаленно от городских образовательных и культурных центров. Также в сельских районах более сохранены традиционные уклады якутской культуры, что делает интеграцию этнокультурного компонента в образовательную программу и является мощным ресурсом для развития специфических видов одаренности – творческой, лингвистической, спортивной. Это основа для формирования самоидентичности и уважения к корням. Эти особенности требуют специальных подходов и методов работы, чтобы обеспечить полноценное развитие талантов в условиях ограниченных возможностей и удалённости от городских центров образования. Также эти факторы формируют специфическую образовательную среду, в которой функционируют сельские школы. Таким образом, сформированная выборка обеспечивает многоаспектность исследования и способствует получению целостной картины состояния профессиональной готовности педагогов к работе с одаренными детьми в регионе.

В исследовании приняли участие 100 педагогических работников из вышеперечисленных сельских общеобразовательных учреждений Якутии. Выборка включала административный персонал (1 чел.), педагогов дополнительного образования (9 чел.) и учителей-предметников (90 чел.), что составило 90% от общего числа респондентов.

Оценка эффективности современных методов работы с одаренными детьми показывает, что большинство респондентов 79% счита-

ют, что современные формы и методы работы с одаренными детьми нуждаются в улучшении; 84% уверены, что их идеи могут способствовать значительному улучшению в выявлении одаренных детей; 69% респондентов видят потенциал в реализации своих идей; 51% внутренне мотивированы и испытывают профессиональный интерес к теме работы с одаренными детьми; 44% демонстрируют условную или инструментальную готовность; 60% ответили, что ищут новые методы развития способности детей; 38% респондентов ответили, что удовлетворяются теми методами, которые у них есть; 49% респондентов волнует решение проблемы и для решения этой проблемы они ищут теоретический материал, т.е. осознанно подходят к решению профессиональных задач; 44% опрошенных имеют достаточный передовой опыт для разрешения проблем, целенаправленно выбирают практический подход; 7% опрошенных отрицают необходимость теоретического обоснования; 61% при профессиональном стрессе продолжают делать свое дело; 36% продолжают сильнее упорствовать в начинании; 98% показывают высокую степень уверенности в своей позиции, сформированную, устойчивую профессиональную идентичность и способность противостоять внешнему давлению и критике; 2% опрошенных готовы пересмотреть свои позиции, что показывает крайне низкую восприимчивость к внешним аргументам; 67% используют время отдыха для решения рабочих вопросов; 28% респондентов используют досуг для хобби, увлечений; 5% респондентов выбирают чтение книг; 78% имеют склонность к работе с одаренными детьми; 22% опрошенных обладают определенным потенциалом, который, требует развития и поддержки.

Результаты теста свидетельствуют о благоприятной и перспективной ситуации в сельских школах для работы с одаренными детьми. Подавляющее большинство педагогов не просто формально согласны работать с одаренными детьми, а обладают выраженной профессиональной и личностной готовностью для этой деятельности.

Проведенное исследование среди педагогов четырех районов: Верхневилюйского, Вилюйского, Намского, Нюрбинского – выявило противоречивую, но в целом благоприятную ситуацию.

Для проверки различий в баллах теста между четырьмя районами был использован непараметрический критерий Краскела–Уоллиса. Результат анализа (рис.1) показал статистически значимые различия между районами: $\chi^2(3) = 19.10$, $p < 0.001$, $\varepsilon^2 = 0.19$, что соответствует эффекту средней силы.

Крускал-Уоллис

	χ^2	df (степеней свободы)	p	ε^2
балл	19.1	3	< .001	0.193

Рис. 1. Результат анализа Краскела–Уоллиса
Fig. 1. Results of the Kruskal–Wallis test

При попарном сравнении районов с помощью критерия Манна–Уитни (Рис. 2) средний балл в Вилюйском районе (M = 40,0) оказался выше, чем в Верхневилюйском районе (M = 36.6; U = 158, p = 0.027). Однако при применении строгой поправки Бонферрони для учёта множественных сравнений данный результат может не достигать скорректированного уровня значимости.

Т-тест независимых выборок

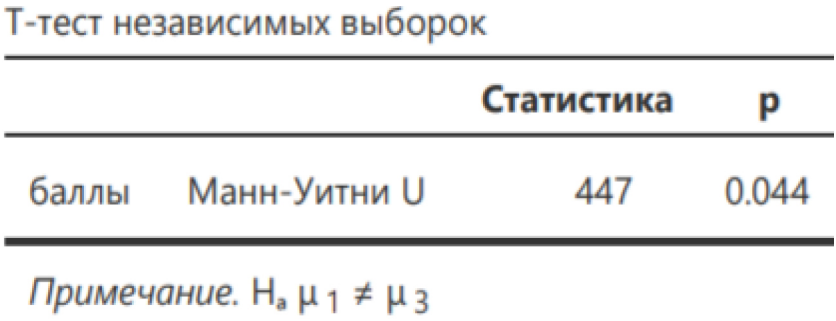
		Статистика	p
баллы	Манн-Уитни U	158	0.027

Примечание. $H_a\ \mu_1 \neq \mu_2$

Рис. 2. Результат анализа Манн-Уитни по Верхневилюйскому и Вилюйскому району
Fig. 2. Results of the Mann-Whitney test for the Verkhnevilyuysky and Vilyuysky districts

Результат анализа по Верхневилюйскому и Нюрбинскому району (рис.3) показывает, что средний балл в Нюрбинском районе (M = 41,7) статистически значимо выше, чем в Верхневилюйском районе (M = 36.6), что подтверждается критерием Манна–Уитни (U = 447, p = 0,044). Однако

при применении строгой поправки Бонферрони для учёта множественных сравнений данный результат может не достигать скорректированного уровня значимости.



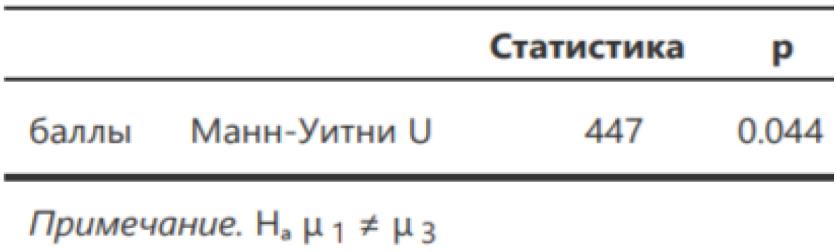
T-тест независимых выборок

		Статистика	p
баллы	Манн-Уитни U	447	0.044

Примечание. $H_a\ \mu_1 \neq \mu_3$

Рис. 3. Результат анализа по Верхневилюйскому и Нюрбинскому району
Fig. 3. Results of the analysis for the Verkhnevilyuysky and Nyurbinsky districts

Результат анализа по Верхневилюйскому и Намскому району (рис. 4) показывает, что средний балл в Намском районе (M = 38.7) статистически значимо выше, чем в Верхневилюйском районе (M = 36.6), что подтверждается критерием Манна–Уитни (U = 117, p < 0,001). Данное различие сохраняется и после учёта множественных сравнений.



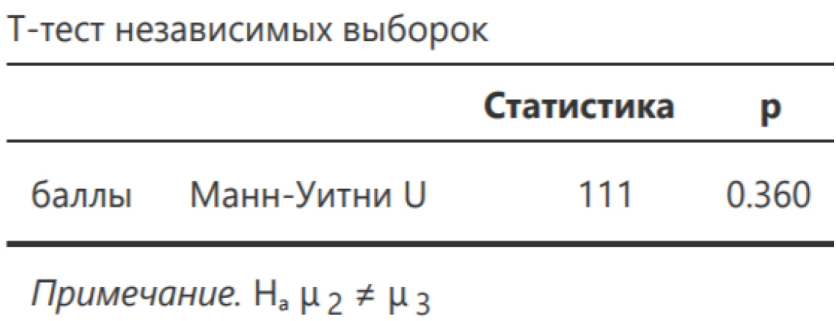
T-тест независимых выборок

		Статистика	p
баллы	Манн-Уитни U	447	0.044

Примечание. $H_a\ \mu_1 \neq \mu_3$

Рис. 4. Результат анализа по Верхневилюйскому и Намскому району
Fig. 4. Results of the analysis for the Verkhnevilyuysky and Namsky districts

Попарное сравнение Вилюйского и Нюрбинского районов (рис. 5) с использованием критерия Манна–Уитни не выявило статистически значимых различий в средних баллах (U = 111, p = 0.360), что указывает на сопоставимый уровень результатов теста в этих районах



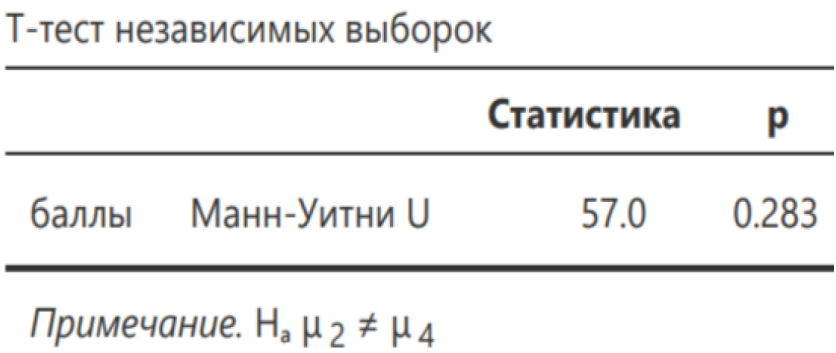
T-тест независимых выборок

		Статистика	p
баллы	Манн-Уитни U	111	0.360

Примечание. $H_a\ \mu_2 \neq \mu_3$

Рис. 5. Результаты анализа по Вилюйскому и Нюрбинскому району
Fig. 5. Analysis results for the Vilyui and Nyurba districts

Результаты анализа по Вилюйскому и Намскому району (рис. 6) p = 0.283> 0.05 →статистически значимых различий между Вилюйским и Намским районами не обнаружено. То есть формально мы не можем сказать, что баллы в 2-м и 4-м районах отличаются, хотя среднее в 2-м чуть выше.



T-тест независимых выборок

		Статистика	p
баллы	Манн-Уитни U	57.0	0.283

Примечание. $H_a\ \mu_2 \neq \mu_4$

Рис. 6. Результаты анализа по Вилюйскому и Намскому району
Fig. 6. Analysis results for the Vilyui and Nam districts

Результат анализа по Нюрбинскому и Намскому району (рис.7) p = 0.004 < 0.05 → различия статистически значимы. Баллы в Нюрбинском районе значимо выше, чем в Намском районе. Даже при жёсткой поправке Бонферрони для 6 сравнений (α_корр ≈ 0.05 / 6 ≈ 0.0083) p = 0.004 всё равно остаётся значимым.

Для проверки различий в результатах теста между четырьмя районами был использован непараметрический критерий Краскела–Уол-

лиса, поскольку распределение баллов существенно отклонялось от нормального.

Т-тест независимых выборок

		Статистика	p
баллы	Манн-Уитни U	76.5	0.004

Примечание. $H_a\ \mu_3 \neq \mu_4$

Рис. 7. Результат анализа по Нюрбинскому и Намскому району
Fig. 7. Results of the analysis for the Nyurbinsky and Namsky districts

Анализ показал наличие статистически значимых различий между районами:

$H(3) = 19.10$, $p < 0.001$, $\varepsilon^2 = 0.193$, что соответствует эффекту средней силы. Таким образом, распределение баллов теста по районам нельзя считать одинаковым.

Средние значения баллов по районам составили:

Верхневилюйский район - 36,6.

Вилюйский район - 40,0.

Нюрбинский район - 41,7.

Намский район - 38,7.

Для уточнения характера различий были проведены попарные сравнения между районами с использованием критерия Манна–Уитни. Получены следующие результаты:

между Верхневилюйским и Вилюйским районом: $U = 158$, $p = 0.027$ ($M_1 = 36,6$; $M_2 = 40,0$);

между Верхневилюйским и Нюрбинским районом: $U = 447$, $p = 0.044$ ($M_1 = 36,6$; $M_3 = 41,7$);

между Верхневилюйским и Намским районом: $U = 117$, $p < 0.001$ ($M_1 = 36,6$; $M_4 = 38,7$);

между Вилюйским и Нюрбинским районом: $U = 111$, $p = 0.360$ ($M_2 = 40,0$; $M_3 = 41,7$);

между Вилюйским и Намским районом: U = 57.0, p = 0.283 (M_2 = 40,0; M_4 = 38,7);

между Нюрбинским и Намским районом: U = 76.5, p = 0.004 (M_3 = 41,7; M_4 = 38,7).

При уровне значимости α = 0,05 статистически значимые различия выявлены между Верхневилюйским и Вилюйским районом, Верхневилюйским и Нюрбинским районом, Верхневилюйским и Намским районом, а также между Нюрбинским и Намским районам, причём во всех этих парах более высокие баллы наблюдаются в Вилюйском, Нюрбинском и Намском районе по сравнению с Верхневилюйском, а также в Нюрбинском районе по сравнению с Намским районом. Между Вилюйским и Нюрбинским, а также Вилюйским и Намским районам статистически значимых различий не обнаружено.

С учётом множественных попарных сравнений (6 пар) была применена строгая поправка Бонферрони (α_корр ≈ 0.008). После внесения поправки статистически значимыми остаются различия между Верхневилюйским и Намскими районами (p < 0.001) и между Нюрбинским и Намским (p = 0.004), тогда как различия между Верхневилюйским и Вилюйским, а также между Верхневилюйским и Нюрбинским районами уже не достигают скорректированного уровня значимости.

В целом результаты показывают, что Верхневилюйский район демонстрирует наименее высокие результаты теста по сравнению с остальными районами, тогда как Нюрбинский район имеет наиболее высокие показатели, статистически превосходя Намский район и (на уровне без строгой поправки) Верхневилюйский. Вилюйский и Намский район по уровню баллов в среднем сопоставимы и между собой статистически значимо не различаются.

С одной стороны, подавляющее большинство учителей 78% демонстрируют выраженную склонность к этой деятельности, верят в потенциал своих идей 84% и обладают высоким уровнем внутренней мотивации 51%. С другой стороны, педагоги констатируют несовершенство существующих методов работы 79%, испытывают сомнения в реализуемости своих замыслов 69% и работают в условиях высокой нагрузки, ведущей к риску выгорания 67% используют досуг для рабочих задач.

На основе анализа данных предлагаются следующие рекомендации, направленные на целенаправленное развитие профессиональной подготовленности учителей.

Выявлена высокая учебная нагрузка (67% педагогов решают рабочие вопросы в досуге), что является прямым путем к профессиональному выгоранию, а также разный тип мотивации (51% – внутренняя, 44% – инструментальная). Для избегания выгорания и мотивации дальнейшей работы предлагаем внедрить системы нематериальной мотивации и признания. Учредить ежегодные муниципальные и республиканские премии, гранты и звания для педагогов добившихся значительных успехов в работе с одаренными детьми. Также организовать публикацию успешных кейсов и методических портфолио педагогов в специализированных сборниках и на республиканском образовательном портале.

Создать психолого-педагогическую службу поддержки учителей. Организовать на базе районных ресурсных центров или в дистанционном формате работу супервизорских групп и психологических тренингов, направленных на развитие стрессоустойчивости, эмоционального интеллекта и профилактику выгорания. Супервизорские группы помогут коллективно анализировать трудные случаи из практики. Внедрить систему индивидуальных консультаций с психологом для педагогов, испытывающих высокие профессиональные нагрузки.

79% педагогов считают существующие методы работы несовершенными, а 69% сомневаются в реализуемости своих идей, что указывает на дефицит знаний в области современных методов диагностики и развития одаренности.

Заключение

В ходе работы решение конкретных задач исследования позволило получить следующие основные результаты и выводы:

1. Проведен анализ психолого-педагогической литературы, который показал эволюцию в понимании феномена детской одаренности: от статичных, психометрических моделей к современному взгляду на нее как на системное, развивающееся качество личности. Установлено, что успешность развития одаренности напрямую зависит от об-

разовательной среды. Выявлена дихотомия сельской школы: с одной стороны, это ограничения (дефицит ресурсов, удаленность, кадровый дефицит), а с другой – уникальный потенциал, основанный на тесных социальных связях, богатстве культурных традиций и возможности для индивидуализации обучения в малокомплектных классах. Определено, что в этих условиях ключевой фигурой становится педагог, чья подготовленность представляет собой сложную структуру, включающую мотивационно-личностный, содержательно-процессуальный и рефлексивно-деятельностный компоненты.

2. Эмпирическое подтверждение гипотезы. Проведенное эмпирическое исследование на выборке из 100 педагогов 21 сельской школы четырех районов Якутии (Верхневилюйского, Вилюйского, Намского, Нюрбинского) в целом подтвердило выдвинутую гипотезу.

3. Выявление региональной специфики. Статистический анализ данных с применением критерия Краскела-Уоллиса и попарных сравнений по Манну-Уитни выявил статистически значимые различия в уровне подготовленности педагогов между районами. Наиболее высокие показатели зафиксированы в Нюрбинском и Вилюйском районах, тогда как Верхневилюйский район показал значимо более низкие результаты. Это доказывает, что эффективность работы с одаренными детьми носит неравномерный характер даже в пределах одного региона и зависит от локальных условий, управленческих подходов и доступности ресурсов на муниципальном уровне.

Таким образом, проведенное исследование не только диагностирует существующее положение дел, но и предлагает конкретные пути его совершенствования. Реализация предложенных мер позволит трансформировать сельские школы Республики Саха (Якутия) в действенный ресурс для раскрытия интеллектуального и творческого потенциала одаренных детей, что, в конечном счете, будет способствовать социально-экономическому и культурному прогрессу региона.

Информация о спонсорстве. Статья написана в рамках НИР «Развитие креативного мышления и креативных способностей навыков в системе школьного и дополнительного образования как основа форми-

рования человеческого капитала для креативной экономики Якутии» по Программе развития ФГБОУ ВО «Арктический государственный институт культуры и искусств» в рамках реализации программы академического лидерства «Приоритет-2030» по соглашению о предоставлении из федерального бюджета грантов в форме субсидий в соответствии с пунктом 4 статьи 78.1 Бюджетного кодекса Российской Федерации от «29» марта 2025 г. № 075-15-2025-047

Список литературы

1. Алешковский, И. А., Гаспаришвили, А. Т., Крухмалева, О. В. (2025). Особенности образовательных траекторий и профессиональных планов студентов, поступивших в вуз по результатам олимпиад школьников. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*, *25*(2), 322–343. https://doi.org/10.22363/2313-2272-2025-25-2-322-343. EDN: https://elibrary.ru/ARXGYX
2. Белоус, Ю. А., Сушков, А. В., Егизарьянц, М. Н., Спирина, М. Л. (2023). Развитие социальной компетентности педагогов-тьюторов по вопросу сопровождения одарённых детей в кризисных ситуациях. *Перспективы науки и образования*, (6 (66)), 612–628. https://doi.org/10.32744/pse.2023.6.36. EDN: https://elibrary.ru/AOGGXO
3. Богоявленская, Д. Б. (2004). Рабочая концепция одарённости. *Вопросы образования*, (2), 46–68. EDN: https://elibrary.ru/WQDCBL
4. Двейрина, О. А., Крылов, А. И., Белый, К. В. (2023). Принципы преемственности и последовательности спортивной подготовки в отборе и дальнейшем сопровождении одарённых детей. *Теория и практика физической культуры*, (6), 23–24. EDN: https://elibrary.ru/WDLKVV
5. Дорохова, Т. С., Галагузова, Ю. Н., Симонова, И. А. (2022). Опыт исследования готовности классного руководителя к реализации социально-педагогических компетенций. *Перспективы науки и образования*, (3 (57)), 641–657. https://doi.org/10.32744/pse.2022.3.37. EDN: https://elibrary.ru/IZUKDB
6. Золотарева, А. В., Мухамедьярова, Н. А., Харисова, И. Г. (2025). Исследование комплекса профессиональных компетенций педагога дополнительного образования: инструменты и результаты. *Перспективы науки и образования*, (1 (73)), 665–691. https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.43. EDN: https://elibrary.ru/EGMZBR
7. Середкина, А. С. (2020). Предпосылки формирования готовности будущего педагога к работе с одарёнными детьми. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, *9*(4 (33)), 210–215. https://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0045. EDN: https://elibrary.ru/VGJKAF

8. Соболева, Е. В., Матвеев, В. В., Анненкова, А. А. (2022). Применение игровых механик в профессиональной подготовке будущих педагогов по работе с одарёнными детьми. *Перспективы науки и образования*, (5 (59)), 600–620. https://doi.org/10.32744/pse.2022.5.36. EDN: https://elibrary.ru/BNLVPI
9. Соколова, Н. А., Гуль, И. Д. (2025). Влияние технологии mobile first на цифровую компетентность одарённых детей в системе дополнительного образования. *Вестник Томского государственного университета*, (512), 212–222. https://doi.org/10.17223/15617793/512/23. EDN: https://elibrary.ru/IIHDEF
10. Тавстуха, О. Г., Михеева, Е. В., Моисеева, А. Н. (2023). Развитие профессиональной готовности студентов магистратуры к работе с одарёнными детьми. *Вестник Оренбургского государственного университета*, (1 (237)), 80–85. https://doi.org/10.25198/1814-6457-237-80. EDN: https://elibrary.ru/IYOHXM
11. Холодкова, О. Г., Парфенова, Г. Л., Бокова, О. А. (2022). Готовность и способность к саморазвитию одарённых сельских школьников. *Интеграция образования*, *26*(2 (107)), 297–311. https://doi.org/10.15507/1991-9468.107.026.202202.297-311. EDN: https://elibrary.ru/JAAWUW
12. Шаров, А. А., Коновалов, А. А. (2022). Универсальные компетенции педагогов профессионального образования: оценка и анализ взаимосвязей. *Science for Education Today*, *12*(5), 7–21. https://doi.org/10.15293/2658-6762.2205.01. EDN: https://elibrary.ru/NVCDZN
13. Alkayed, Z. S., Al Ali, S. M., Masa'deh, M. M. (2024). Job satisfaction amongst special education teachers. *Education and Science Journal*, *26*(1), 202–225. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-1-202-225. EDN: https://elibrary.ru/EYWIMG
14. Bardzińska, D. (2024). Gifted student as perceived by male and female teachers — research report. *Szkoła Specjalna*, *LXXXV*(1), 39–50. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.5270. EDN: https://elibrary.ru/NPDSHC
15. Chicco, D., Sichenze, A., Jurman, G. (2025). A simple guide to the use of Student's t-test, Mann-Whitney U test, Chi-squared test, and Kruskal-Wallis test in biostatistics. *BioData Mining*, *18*, 56. https://doi.org/10.1186/s13040-025-00465-6. EDN: https://elibrary.ru/GKGXYJ
16. Okoye, K., Hosseini, S. (2024). Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H test statistics in R. In: *R Programming*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-97-3385-9_11
17. Perez, A., Svensson, M., Hallström, J. (2025). Exploring teacher educators' experience on programming in primary technology teacher education. *International Journal of Technology and Design Education*. https://doi.org/10.1007/s10798-025-10008-z. EDN: https://elibrary.ru/REHUFD
18. Radulovic, B., Stojanovic, M., Dzinovic, M., Zajkov, O. (2022). Students' opinion of gifted education and teaching profession. *Education and Self-Development*, *17*(1),

80–88. https://doi.org/10.26907/esd.17.1.07. EDN: https://elibrary.ru/TATTKK
19. Sekulić, M. (2023). The significance of the teacher's role in the identification and development of giftedness in students. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Pristini*, *53*(2), 373–392. https://doi.org/10.5937/zrffp53-40688. EDN: https://elibrary.ru/YMOPPB
20. Wijaya, T. T., Cao, Y., Habibi, A. (2024). Critical factors affecting the participation of mathematics teachers in professional development training. *Current Psychology*, *43*, 33180–33195. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06850-4. EDN: https://elibrary.ru/KVHPYK
21. Xiang, C., Dong, W., Kamalden, T. F. T. et al. (2024). Structural analysis of environmental factors of sports talent development. *Current Psychology*, *43*, 6516–6532. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04803-x. EDN: https://elibrary.ru/ACBEQZ

References

1. Aleshkovsky, I. A., Gasparishvili, A. T., & Krukhmaleva, O. V. (2025). Features of educational trajectories and professional plans of students admitted to university based on school Olympiad results. *RUDN Journal of Sociology*, *25*(2), 322–343. https://doi.org/10.22363/2313-2272-2025-25-2-322-343. EDN: https://elibrary.ru/ARXGYX
2. Belous, Yu. A., Sushkov, A. V., Egizaryants, M. N., & Spirina, M. L. (2023). Development of social competence of tutor-pedagogues in supporting gifted children in crisis situations. *Prospects of Science and Education*, *(6 (66))*, 612–628. https://doi.org/10.32744/pse.2023.6.36. EDN: https://elibrary.ru/AOGGXO
3. Bogoyavlenskaya, D. B. (2004). Working concept of giftedness. *Educational Studies*, *(2)*, 46–68. EDN: https://elibrary.ru/WQDCBL
4. Dveyrina, O. A., Krylov, A. I., & Belyy, K. V. (2023). Principles of continuity and consistency in sports training for the selection and further support of gifted children. *Theory and Practice of Physical Culture*, *(6)*, 23–24. EDN: https://elibrary.ru/WDLKVV
5. Dorokhova, T. S., Galaguzova, Yu. N., & Simonova, I. A. (2022). Experience in studying the readiness of a class teacher to implement socio-pedagogical competencies. *Prospects of Science and Education*, *(3 (57))*, 641–657. https://doi.org/10.32744/pse.2022.3.37. EDN: https://elibrary.ru/IZUKDB
6. Zolotareva, A. V., Mukhamed'yarova, N. A., & Kharisova, I. G. (2025). Study of the set of professional competencies of an extracurricular education teacher: tools and results. *Prospects of Science and Education*, *(1 (73))*, 665–691. https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.43. EDN: https://elibrary.ru/EGMZBR
7. Seredkina, A. S. (2020). Prerequisites for developing future teachers' readiness to work with gifted children. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psycholo-*

gy, *9*(4 (33)), 210–215. https://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0045. EDN: https://elibrary.ru/VGJKAF

8. Soboleva, E. V., Matveev, V. V., & Annenkova, A. A. (2022). Application of game mechanics in the professional training of future teachers for working with gifted children. *Prospects of Science and Education*, *(5 (59))*, 600–620. https://doi.org/10.32744/pse.2022.5.36. EDN: https://elibrary.ru/BNLVPI
9. Sokolova, N. A., & Gul, I. D. (2025). The impact of the mobile-first technology on the digital competence of gifted children in the system of extracurricular education. *Tomsk State University Journal*, *(512)*, 212–222. https://doi.org/10.17223/15617793/512/23. EDN: https://elibrary.ru/IIHDEF
10. Tavstukha, O. G., Mikheeva, E. V., & Moiseeva, A. N. (2023). Developing the professional readiness of master's students to work with gifted children. *Bulletin of Orenburg State University*, *(1 (237))*, 80–85. https://doi.org/10.25198/1814-6457-237-80. EDN: https://elibrary.ru/IYOHXM
11. Kholodkova, O. G., Parfenova, G. L., & Bokova, O. A. (2022). Readiness and ability for self-development among gifted rural schoolchildren. *Integration of Education*, *26*(2 (107)), 297–311. https://doi.org/10.15507/1991-9468.107.026.202202.297-311. EDN: https://elibrary.ru/JAAWUW
12. Sharov, A. A., & Konovalov, A. A. (2022). Universal competencies of vocational education teachers: assessment and analysis of interrelations. *Science for Education Today*, *12*(5), 7–21. https://doi.org/10.15293/2658-6762.2205.01. EDN: https://elibrary.ru/NVCDZN
13. Alkayed, Z. S., Al Ali, S. M., & Masa'deh, M. M. (2024). Job satisfaction amongst special education teachers. *Education and Science Journal*, *26*(1), 202–225. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-1-202-225. EDN: https://elibrary.ru/EYWIMG
14. Bardzińska, D. (2024). Gifted student as perceived by male and female teachers — research report. *Szkoła Specjalna*, *LXXXV*(1), 39–50. https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.5270. EDN: https://elibrary.ru/NPDSHC
15. Chicco, D., Sichenze, A., & Jurman, G. (2025). A simple guide to the use of Student's *t*-test, Mann-Whitney *U* test, Chi-squared test, and Kruskal-Wallis test in biostatistics. *BioData Mining*, *18*, 56. https://doi.org/10.1186/s13040-025-00465-6. EDN: https://elibrary.ru/GKGXYJ
16. Okoye, K., & Hosseini, S. (2024). Mann-Whitney *U* test and Kruskal-Wallis *H* test statistics in R. In: *R Programming*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-97-3385-9_11
17. Perez, A., Svensson, M., & Hallström, J. (2025). Exploring teacher educators' experience on programming in primary technology teacher education. *International Journal of Technology and Design Education*. https://doi.org/10.1007/s10798-025-10008-z. EDN: https://elibrary.ru/REHUFD

18. Radulovic, B., Stojanovic, M., Dzinovic, M., & Zajkov, O. (2022). Students' opinion of gifted education and teaching profession. *Education and Self Development*, *17*(1), 80–88. https://doi.org/10.26907/esd.17.1.07. EDN: https://elibrary.ru/TATTKK
19. Sekulić, M. (2023). The significance of the teacher's role in the identification and development of giftedness in students. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Pristini*, *53*(2), 373–392. https://doi.org/10.5937/zrffp53-40688. EDN: https://elibrary.ru/YMOPPB
20. Wijaya, T. T., Cao, Y., & Habibi, A. (2024). Critical factors affecting the participation of mathematics teachers in professional development training. *Current Psychology*, *43*, 33180–33195. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06850-4. EDN: https://elibrary.ru/KVHPYK
21. Xiang, C., Dong, W., Kamalden, T. F. T., et al. (2024). Structural analysis of environmental factors of sports talent development. *Current Psychology*, *43*, 6516–6532. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04803-x. EDN: https://elibrary.ru/ACBEQZ

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Антонова Юлия Тихоновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальных наук
Северо-Восточный Федеральный Университет им. М. К. Аммосова
ул. Кулаковского, 42, г. Якутск, 677013, Республика Саха (Якутия), Российская Федерация
Bella_y_t@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Yulia T. Antonova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Sciences
North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov
42, Kulakovsky Str., Yakutsk, 677013, Republic of Sakha (Yakutia), Russian Federation
Bella_y_t@mail.ru
SPIN-code: 2566-0493
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9381-6137
Academia.edu: https://independent.academia.edu/ЮлияАнтонова24
ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Ulia-Antonova?ev=hdr_xprf

Поступила 10.02.2026
После рецензирования 01.03.2026
Принята 04.03.2026

Received 10.02.2026
Revised 01.03.2026
Accepted 04.03.2026

Педагогика и психология российского профессионального образования / Pedagogy and Psychology of Russian Professional Education

Научная статья
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-1128
УДК 378.14

Original article
EDN: SIFAYQ



Возможности цифровой экосистемы «отрасль – отраслевой вуз» для иноязычной подготовки будущих инженеров железнодорожного транспорта в условиях геополитической турбулентности

С.А. Веселова, И.С. Волегжанина
Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Усиление геополитической турбулентности, ожидание новой модели высшего образования и изменение требований к выпускникам со стороны предприятий транспортной отрасли актуализирует необходимость переосмысления роли иноязычной подготовки будущих инженеров в российских университетах путей сообщения.

Цель – обосновать целесообразность цифровой экосистемы «отрасль – отраслевой вуз» для реализации стратегического и междисциплинарного потенциала дисциплины «Иностранный язык» в подготовке будущих инженеров железнодорожного транспорта.

Материалы и методы. Методология проводимого исследования находится в рамках экосистемного, онтолого-семантического и междисциплинарного подходов. Статья базируется на комплексе источников, представленных отраслевыми стратегическими документами, образовательными программами, отчётами о научно-исследовательской деятельности, современной педагогической и методической литературой, справочными материалами.

Результаты. В качестве решения предлагается сервисная модель такой экосистемы, основанная на интегрированном жизненном цикле отраслевых знаний, позволяющем синхронизацию корпоративного и академического циклов посредством мультиязычных онтологий. Иностранному языку (прежде всего английскому) в

предложенной модели отводится роль структурообразующего элемента, обеспечивающего семантическую совместимость, технологическую интероперабельность и международную интеграцию отраслевых знаний. Инструментарий, позволяющий транслировать концептуальные идеи авторов в образовательную практику, представлен научно-исследовательскими проектами и разработками кафедры «Иностранные языки» Сибирского государственного университета путей сообщения (Новосибирск), включая искусственных интеллектуальных агентов. Наряду с преимуществами формирования цифровой экосистемы «отрасль – отраслевой вуз» выявляются ключевые риски и ограничения ее реализации: нормативно-институциональные, методико-технологические, кадровые и геополитико-лингвистические. Авторы подчеркивают, что в условиях сокращения аудиторной нагрузки по дисциплине «Иностранный язык» и массового использования нейросетевых сервисов у будущих сотрудников железнодорожной отрасли необходимо развивать критическое мышление, наряду с навыками онтологического и промпт-инжиниринга.

Ключевые слова: цифровая экосистема; интегрированный жизненный цикл отраслевых знаний; геополитическая турбулентность; железнодорожная отрасль; университет путей сообщения; иностранный язык; интеллектуальный агент; мультиязычные онтологии

Для цитирования. Веселова, С. А., Волегжанина, И. С. (2026). Возможности цифровой экосистемы «отрасль – отраслевой вуз» для иноязычной подготовки будущих инженеров железнодорожного транспорта в условиях геополитической турбулентности. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 212–229. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1128

Potential of the “industry – industry-related university” digital ecosystem for foreign language training of future railway engineers under geopolitical turbulence

S.A. Veselova, I.S. Volegzhanina
Siberian Transport University, Novosibirsk, Russian Federation

Abstract

Background. The growing geopolitical turbulence, anticipation of a new model of higher education, employer’s evolving expectations for graduates underline the urgent need to reconsider foreign language training for future engineers in Russian transport universities.

Purpose. The article aims to justify the feasibility of a digital “industry – industry-focused university” ecosystem to unlock the strategic and interdisciplinary potential of the “Foreign Language” discipline in training the future railway engineers.

Materials and methods. The methodology of the study is grounded in ecosystemic, ontological-semantic, and interdisciplinary approaches. The article is based on a comprehensive body of sources, including industry-specific strategic documents, educational programs, research activity reports, contemporary pedagogical and methodological literature, and reference materials.

Results. The proposed solution is an ecosystem service-oriented model; it is based on an integrated lifecycle of industry-specific knowledge enabling a synchronization between corporate and academic cycles through multilingual ontologies. Within this model, a foreign language – primarily English – is a structuring element that ensures semantic compatibility, technological interoperability, and international integration of industry-specific knowledge. The tools translating the authors' conceptual ideas into educational practice are exemplified by research projects and developments, including artificial intelligent agents, performed at the Foreign Languages Department, Siberian Transport University (Novosibirsk). The article identifies both benefits and key risks and limitations to the ecosystem implementation. The authors emphasize that due to reducing classroom instruction hours for the "Foreign Language" discipline and a widespread use of neural network–based services, it is essential to cultivate critical thinking as well as competencies in ontological engineering and prompt engineering among future railway professionals.

Keywords: digital ecosystem; integrated lifecycle of industry-specific knowledge; geopolitical turbulence; railway industry; railway transport university; foreign language; intelligent agent; multilingual ontologies

For citation. Veselova, S. A., & Volegzhanina, I. S. (2026). Potential of the "industry – industry-related university" digital ecosystem for foreign language training of future railway engineers under geopolitical turbulence. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 212–229. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1128

Введение

Ситуация усиливающейся геополитической турбулентности в мире кардинально меняет условия профессиональной подготовки инженерных кадров. В работе А. Г. Дружинина геополитическая турбулентность трактуется как системное, социально значимое и пространственно проецируемое явление, оказывающее непосредственное воздействие на экономическую географию, региональное развитие и стратегическое планирование в условиях обострения международного соперничества. Согласно определению исследователя, «под геополитической турбулентностью целесообразно понимать *ситуационную характеристику перманентной (слабо прогнозируемой и лишь отчасти регулируемой)*

череды изменений как в целом глобального политического миропорядка, так и положения в нем конкретной страны и ее отдельных пространственных составляющих (регионов, крупных городских агломераций), *причем изменений фиксируемых, существенных для социума и его структур, отражаемых в общественном сознании, воплощенных в научном дискурсе*» [4, с. 8]. Из приведенного определения становится понятным, что одним из ключевых признаков данного феномена является социальная и научная рефлексивность, связываемая с осознанием обществом происходящих изменений и их последствий, что находит отражение в политике и научных исследованиях. Этот ряд можно продолжить, включив в него высшее образование.

Как показывает образовательная практика в отраслевых вузах, блок социогуманитарных дисциплин, в который входит иностранный язык, оказывается наиболее чувствительным к влияниям геополитической турбулентности. Государством и Минобрнауки РФ для современных технических вузов установлен ориентир на продвижение в мировом научно-образовательном пространстве, что формирует тенденцию к участию субъектов образовательного процесса в деятельности международных инженерных и научных сообществ [12]. Такая деятельность осуществляется посредством профессионально-общественных аккредитаций образовательная программ в области техники и технологий (например, European Network for Accreditation of Engineering Education (ENAEE), Association for Engineering Education of Russia (AEER)), публикаций в международных научных журналах, участии в международных научно-практических конференциях, реализации совместных научно-исследовательских проектах и др.

В этой связи иностранный язык рассматривается не только как общеобразовательная дисциплина, но и стратегически важное средство совместного производства ценных для общества и национальной экономики знаний, имеющих отраслевую специфику. Кроме того, как отмечает Л. Н. Щербатых, необходимо предусмотреть возможность представления содержания обучения в структурированной, технологически обрабатываемой форме, что будет способствовать, формированию «интегрального и многокомпонентного образования, включающего

лингвистическое и цифровое наполнение» [15, с. 112]. Отсюда определяем цель исследования – обосновать целесообразность цифровой экосистемы «отрасль – отраслевой вуз» для реализации стратегического и междисциплинарного потенциала дисциплины «Иностранный язык» в подготовке будущих инженеров железнодорожного транспорта.

Материалы и методы

Методы и материалы исследования определялись последовательными этапами его проведения и включали: анализ современной педагогической и методической литературы, связанной с трансформацией подходов в преподавании иностранных языков в инженерных вузах, стратегических документов ОАО «РЖД», Министерства науки и образования РФ, образовательных программ российских университетов путей сообщения, отчетов о научно-исследовательской деятельности ФГБОУ ВО СГУПС; моделирование цифровой экосистемы «отрасль – отраслевой вуз» на основе интегрированного жизненного цикла отраслевых знаний в форме мультиязычных онтологий; обобщение и систематизацию методических и технических разработок кафедры «Иностранные языки» СГУПС, обеспечивающих практическую реализацию предложенной модели.

Методология проводимого исследования находится в рамках экосистемного, онтолого-семантического и междисциплинарного подходов, возможности которых позволили обосновать целесообразность формирования цифровой экосистемы «отрасль – отраслевой вуз» в сфере железнодорожного транспорта; предложить мультиязычные онтологии в качестве формы представления отраслевых знаний в интегрированном жизненном цикле; раскрыть стратегический потенциал иноязычной подготовки будущих инженеров в условиях геополитической турбулентности.

При этом экосистемный подход определяется в исследовании ведущим, что позволяет рассматривать университет путей сообщения в качестве актора в интеллектуальном поле транспортной отрасли, вовлеченного в жизненный цикл отраслевых знаний и исполняющего роль связующего звена (центра управления знаниями) в структуре от-

раслевого научно-образовательного комплекса. С обозначенной позиции способность будущих инженеров железнодорожного транспорта применять иностранный язык при решении профессиональных задач, включая получение и переработку информации, предусматривает способность обеспечивать синхронизацию академического и корпоративного жизненных циклов отраслевых знаний с учетом интернационального контекста. Кроме того, объединение онтолого-семантического и междисциплинарного подходов в рамках экосистемного подхода, видится целесообразным для обращения к генеративному искусственному интеллекту для разработки средств трансляции высказываемых теоретических идей в реальный процесс иноязычной подготовки. О. В. Кеннон и соавторы выделяют два пути интеграции искусственных интеллектуальных агентов в вузовскую (университетскую) экосистему. Первый связывается с вертикальной интеграцией «от мета-субъекта – образовательной организации, к нано-субъекту – студенту» [8, с. 196]. Второй – с горизонтальной интеграцией, предполагающей расширение системы взаимодействующих участников за счет включения в нее искусственных интеллектуальных тьюторов для организации персонализированной поддержки.

Результаты и обсуждение

Одним из путей наиболее полной реализации стратегического и междисциплинарного потенциала дисциплины «Иностранный язык» в университетах путей сообщения видится формирование цифровой экосистемы «отрасль – отраслевой вуз». В соответствии с установками технологического направления развития ОАО «РЖД», изложенными в концепции Стратегии цифровой трансформации ОАО «РЖД» на период до 2030 года и на перспективу до 2035 года [14], такая экосистема представляет собой сервисно-ориентированную, мультиагентную среду, в которой развертывается интегрированный жизненный цикл отраслевых знаний (ИЖЦОЗ), обеспечивающий интеграцию прикладной науки, университетов путей сообщения и ОАО «РЖД» в отраслевой научно-образовательный комплекс.

То, как именно происходит взаимодействие науки, образования и отрасли через интегрированный жизненный цикл знаний, показано на Рисунке.



Рис. Модель взаимодействия науки, образования и отрасли через интегрированный жизненный цикл знаний.
Fig. A model of the interaction between science, education, and industry through an integrated knowledge life cycle.

Согласно представленной модели, ИЖЦОЗ возникает при синхронизации двух автономных циклов знаний, которые условно называем корпоративный и академический. Циркуляция знаний между сферой производства и сферой науки / образования носит непрерывный характер: от ОАО «РЖД» в университеты путей сообщения регулярно поступают актуальные нормативные документы, технические регламенты, описания инновационных технологий и передовые практики корпоративного обучения, тогда как в обратном направлении – от вузов к отрасли – передаются выпускники, результаты научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок, а также вариативные учебно-методические материалы. Управляемость ИЖЦОЗ обеспечивается за счет стандартизации отраслевых знаний в виде мультиязычных онтологий, что было раскрыто в предшествующем исследовании одного из авторов статьи [3]. Онтологии учебных курсов выступают как пакеты знаний,

обеспечивающие однозначную семантику, машинную обработку и интероперабельность между корпоративной и академической средами.

Технологическая и организационная реализация ИЖЦОЗ осуществляется на основе следующих принципов.

1. Микросервисная архитектура как «совокупность базовых и дополнительных сервисов» [9, с. 11]: взаимодействие ОАО «РЖД» и университетов путей сообщения моделируется как взаимодействие интеллектуальных агентов (естественных и искусственных) посредством набора специализированных цифровых сервисов, каждый из которых соответствует конкретному этапу ИЖЦОЗ. В качестве таких этапов выделены: выявление, выбор формы представления, создание, обработка, хранение, распространение и использование знаний.

2. Клиентоориентированность, предполагающая непрерывную адаптацию к потребностям взаимодействующих субъектов: знания, производимые в вузе, рассматриваются как «продукт», востребованный ключевым клиентом – ОАО «РЖД», что обеспечивает их актуальность и бизнес-ценность. При этом диалог между взаимодействующими субъектами поддерживается с помощью цифровых сервисов [1].

3. Открытость и масштабируемость: благодаря онтологической форме представления знаний цифровая экосистема допускает подключение новых участников – других вузов, зарубежных партнеров, ИТ-компаний – без потери семантической целостности ИЖЦОЗ.

4. Персонализация обучения: сервисный подход позволяет реализовать индивидуальные траектории формирования профессиональной компетентности будущих инженеров путей сообщения на основе адаптивных онтологических моделей.

5. Мультиязычность: роль иностранного языка как языка-посредника в международном научно-технологическом пространстве является структурообразующей и функционально опосредующей, обеспечивающей семантическую совместимость баз знаний [11], технологическую интероперабельность [7] и международную вовлеченность всех взаимодействующих участников.

Речь, прежде всего, идет об английском языке, популярность которого в условиях геополитической турбулентности несколько снизилась

(с 93 % в 2019 г. до 80% в 2023 г. [16]), что объясняется широким распространением нейросетевых сервисов на фоне повышения их качества, а также сменой отношения общества к языкам недружественных стран, что влечет за собой изменение фокуса в изучении английского языка будущими инженерами [6].

Смещение данного фокуса в университетах путей сообщения связываем с реализацией международного измерения сервисной экосистемы «отрасль – отраслевой вуз» в семантической (создание машинно-интерпретируемых отраслевых онтологий), технологической (формирование общей, открытой для заинтересованных участников базы отраслевых знаний) и коммуникативной (взаимодействие с ИИ-агентами). Следование принципу мультиязычности предполагает сохранение устойчивых каналов доступа к передовым научным и технологическим ресурсам и реализуется через создание эквивалентных онтологий на русском и английском языках, что обеспечивает погружение локальных знаний в глобальный контекст и интеграцию с мировым научно-образовательным пространством.

В частности, английский язык реализует лингвистическую связанность эквивалентных версий онтологий, формируя открытую (распределенную и разделяемую) базу знаний и обеспечивая расширение сети заинтересованных участников посредством включения партнеров из дружественных зарубежных стран. Создание таких онтологий возможно исключительно в поле междисциплинарности, что требует от составителей глубокого понимания предметной области и высокого уровня владения профессионально-ориентированным английским языком. Кроме того, владение английским языком повышает эффективность получения новых отраслевых знаний пользователями при взаимодействии естественного и искусственного интеллектов, что проявляется в более четких формулировках запросов и критическом анализе получаемых результатов. В академической среде такое взаимодействие осуществляется с ИИ тьюторами (менторами), ИИ методистами и другими ИИ агентами, обеспечивающими персонализированную поддержку обучающихся. Наконец, в условиях интернационализации корпоративной и академической сред (например, при работе в поликуль-

турных командах) актуальным является расширение базы отраслевых онтологий на множестве национальных языков, согласованных через английский язык. Такое решение позволяет ИИ-системе выбирать тот естественный язык взаимодействия, который она полагает наиболее результативным для конкретного пользователя в конкретной профессиональной или учебной ситуации.

Таким образом, сервисная реализация с учетом перечисленных выше принципов позволяет рассматривать цифровую экосистему «отрасль – отраслевой вуз» институционально-технологическим механизмом, обеспечивающим динамическую, управляемую и ценностно ориентированную интеграцию науки, образования и бизнеса в стандартизированном, машинно-обрабатываемом и постоянно обновляемом потоке отраслевых знаний. При этом механизм понимается как «особая система взаимодействия, между элементами которой действуют дифференцированные связи и в основе которой лежит принцип действия, понимаемый одновременно как способ организации содержания и как конкретный способ реализации функции» [10, с. 98].

Обобщим вышеизложенное в уточненном определении цифровой экосистемы «отрасль – отраслевой вуз», которая понимается нами как сервисная платформа взаимодействия множества естественных и искусственных интеллектуальных агентов, на которой осуществляется синхронизация корпоративного и академического жизненных циклов отраслевых знаний на основе стандартизированных форм представления, позволяющих их машинную интерпретируемость и семантическую совместимость (в частности, мультиязычных онтологий) и разделяемого технологического стека, что обеспечивает динамическую, управляемую и ценностно ориентированную интеграцию университета путей сообщения и предприятий железнодорожного транспорта в отраслевом научно-образовательном комплексе.

Как пишут Ю. Л. Есина и соавторы, «механизм интеграции науки, образования и бизнес-сообщества направлен на создание благоприятных условий для генерации знаний в целях дальнейшего их распространения и использования и должен базироваться на глубоком исследовании научных разработок и практических достижений в этом направлении»

[5, с. 1496]. Отсюда иноязычная компетентность обосновывается важной составляющей научно-исследовательской компетентности (НИК) инженеров путей сообщения, развитие которой происходит на уровне вуза и определяет развитие профессиональной компетентности выпускника в целом. Обоснование этой взаимосвязи находим в сущностных характеристиках НИК, выявленных и описанных в более раннем исследовании авторов на основании изучения ОАО «РЖД» как высокотехнологичного наукоемкого бизнеса [2].

Важно подчеркнуть, что предпосылки формирования цифровой экосистемы «отрасль – отраслевой вуз» закладывались на протяжении значительного периода времени при постепенном сближении ОАО «РЖД» и вузов на концептуальном и технологическом уровнях. Примером является деятельность научно-исследовательской лаборатории «Информационные технологии транспорта» Сибирского государственного университета путей сообщения (Новосибирск) в рамках одного из стратегических направлений исследований «Разработка мультиязычных обучающих комплексов на основе онтологий», реализуемого при активном участии преподавателей кафедры «Иностранные языки». Одним из важных результатов работы коллектива лаборатории явилась концепция цифровой трансформации системы «железнодорожная отрасль – отраслевой вуз», которая была предложена более 10 лет назад и развивалась вслед за развитием научно-технического прогресса – от виртуальных образовательных сред первых поколений, описанных в исследовании В. И. Хабарова [13], до генеративного искусственного интеллекта [17]. Реализация предложенной концепции осуществлялась в рамках целого ряда НИР, выполненных по государственному заданию «Цифровая модель взаимодействия ОАО «РЖД» и ФГБОУ ВО СГУПС в системе управления знаниями в форме онтологий» (шифр 2.2022-ГЗ); по госбюджетной теме «Разработка интеллектуального обучающего агента для профессиональной подготовки и переподготовки кадров»; по государственному контракту № 30/16 от 30.05.2016 «Разработка мультиязычного обучающего комплекса в виде русско-англо-китайской предметной онтологии с использованием технологий семантического веба (на примере дисциплины «Общий курс железных дорог»)», вы-

полненный по заказу Учебно-методического центра по образованию на железнодорожном транспорте и др.

Несмотря на накопленный значительный опыт в обозначенном направлении исследований, формирование сервисной экосистемы «отрасль – отраслевой вуз» на основе онтологий связывается с определенными рисками и ограничениями в условиях усиливающейся геополитической турбулентности, внедрения новой модели высшего образования и реализации Стратегии научно-технического развития ОАО РЖД, которые условно можно разделить на нормативно-институциональные, методико-технологические, кадровые и геополитико-лингвистические.

Нормативно-институциональные риски связываем с внедрением ФГОС ВО 4-го поколения, ориентированного на укрупненные группы направлений подготовки (в частности, УГНП 23.00.00 «Техника и технологии наземного транспорта»), что повлечет за собой сокращение объема часов на изучение иностранного языка более чем в два раза. Кроме того, отсутствие в университетах путей сообщения нормативной и методической базы для применения онтологий в разработке образовательного контента ограничивает легитимность их использования.

Методико-технологические ограничения связываются с трудоемкостью создания онтологий учебных курсов. Решение этой задачи требует синхронной работы специалистов в области онтологического инжиниринга, педагогики, лингвистики и других наук. Следует признать, что лишь немногие преподаватели отраслевых вузов обладают необходимыми компетенциями в области инженерии знаний и работы с семантическими веб-технологиями. Это обстоятельство затрудняет масштабирование онтологических решений, несмотря на наличие инструментов генеративного искусственного интеллекта, взаимодействие с которыми возможно на естественном языке. Также существует риск нарушения непрерывности функционирования компонентов экосистемы, если они созданы с применением зарубежных платформ и сервисов в условиях геополитической турбулентности, санкционных ограничений и реализации политики импортозамещения.

Кадровые и организационные риски связываем с тем, что реализация сервисной экосистемы предполагает новую модель взаимодействия

между ОАО «РЖД» и университетами путей сообщения, основанную на совместном управлении знаниями. Однако в практике отраслевых вузов по-прежнему доминируют традиционные формы сотрудничества, а не интеллектуальное партнерство на уровне совместного получения новых отраслевых знаний. Отсутствие устойчивых межорганизационных процедур и мотивационных механизмов для экспертов отрасли и преподавателей снижает готовность к участию в долгосрочных онтологических проектах. Определенным ограничением является недостаточный уровень языковой подготовки выпускников, что на фоне сокращения аудиторной нагрузки по дисциплине «Иностранный язык» служит препятствием к эффективному использованию иноязычных компонентов онтологий без дополнительных адаптивных мер, о чем пишет, в частности, А. О. Шубина [16].

Геополитико-лингвистические вызовы связываем с усилением геополитической турбулентности, которая, по мнению А. Г. Дружинина характеризуется «перманентной чередой изменений в глобальном политическом миропорядке» [4, с. 8], ведущей к ограничению традиционных каналов международного академического взаимодействия. В этих условиях английский язык сохраняет статус глобального языка науки и технологий, но его использование в образовательной практике может восприниматься как «неприоритетное». Это может создать идеологический диссонанс, затрудняющий использование англо-русско-китайских онтологий как средства международной интеграции. Одновременно возникает необходимость развития альтернативных языковых векторов (в частности, китайского), что требует дополнительных ресурсов и методических решений, пока не проработанных в полной мере.

Заключение

Ключевые риски и ограничения формирования цифровой экосистемы «отрасль – отраслевой вуз» связаны с несогласованностью нормативных требований и стратегических задач, недостаточной технологической автономией, дефицитом междисциплинарных компетенций и противоречивостью геополитического контекста. Решение этих проблем видится в создании адекватных методических и технологических решений при

поддержке со стороны ОАО «РЖД» и Федерального агентства железнодорожного транспорта, а также пересмотре места дисциплины «Иностранный язык» в профессиональной подготовке будущих инженеров с фокусом на онтологический и промпт-инжиниринг.

Список литературы

1. Берман, Н. Д. (2023). Цифровая культура как элемент цифрового университета. *Russian Journal of Education and Psychology*, *14*(1–3), 13–22. URL: https://rjep.ru/archive/2023/rjep14_1_3_2023.pdf. EDN: https://elibrary.ru/WWAIPV
2. Веселова, С. А., Волегжанина, И. С. (2025). Сущность научно-исследовательской компетентности будущего специалиста в условиях пятой промышленной революции: теоретический анализ. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, (2), 201–221. https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11028. EDN: https://elibrary.ru/LOAAVZ
3. Волегжанина, И. С. (2022). Формирование цифровой экосистемы «отрасль – отраслевой вуз» на основе онтологий. В сб.: *Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды Международной научно-практической конференции* (Ростов-на-Дону, 03–04 июня 2022 года). Т. 19. Ростов-на-Дону: РГУПС, с. 174–181. EDN: https://elibrary.ru/ZEYPOY
4. Дружинин, А. Г. (2020). Геополитическая турбулентность и её экономико-географические проекции (на примере Западного порубежья России). *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Естественные и медицинские науки*, (2), 5–15. EDN: https://elibrary.ru/ZNXVTK
5. Есина, Ю. Л., Степаненкова, Н. М., Агафонова, Е. Е. (2015). Формы и механизмы интеграции науки, образования и бизнес-сообщества в условиях инновационного обновления региональной экономики. *Креативная экономика*, (12), 1491–1508. EDN: https://elibrary.ru/VKYCPH
6. Исаева, Т. Е. (2025). Соотношение целей и результатов обучения иностранным языкам в российской высшей школе в разные периоды истории нашей страны. В сб.: *Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: материалы XIV Международной научно-практической конференции* (Новосибирск), с. 59–66. EDN: https://elibrary.ru/HDITZS
7. Карев, А. Н., Федосин, С. А. (2022). Интероперабельность в интеграции информационных порталов. *Международный научно-исследовательский журнал*, 1–1 (115), 41–44. https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.115.1.006. EDN: https://elibrary.ru/IWLRWZ
8. Кеннон, О. В., Пустошило, П. В., Иванцов, А. А. (2025). Проблема использования нейросетей и инструментов искусственного интеллекта обучающимися вузов: этический аспект. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16*(3),

192–210. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-3-862. EDN: https://elibrary.ru/UCXRNH

9. Корж, Т. Н., Сивцева, А. С., Миронцева, С. С., Спирина, Ю. П., Никитина, Е. В. (2024). Цифровая образовательная среда как условие эффективной подготовки кадров для инновационной экономики. *Russian Journal of Education and Psychology*, *15*(6), 7–28. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-6-542. EDN: https://elibrary.ru/SDTYXF
10. Мартюшов, В. Ф. (2015). Понятие «механизм» в контексте изучения социальных процессов. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия*, (3), 94–103. EDN: https://elibrary.ru/VKFCAL
11. Матерук, А. Ю. (2006). Пути обеспечения семантической совместимости. *Интерэкспо Гео-Сибирь*, (2), 315–318. EDN: https://elibrary.ru/NUNMEG
12. *Трансформация международной деятельности российских вузов в условиях новой геополитической ситуации: результаты мониторинга информации о тенденциях развития высшего образования в мире и в России* (2023). Москва: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова». 121 с.
13. Хабаров, В. И. (2009). Образовательные пространства в эпоху глобализации. *Экономика железных дорог*, (10), 56–66. EDN: https://elibrary.ru/MUCOYR
14. Чаркин, Е. И. (2023). Сервисы РЖД объединятся в экосистему. *РЖД цифровой: мнения*. URL: https://rzddigital.ru/opinions/servisy-rzhd-obedinyatsya-v-ekosistemu/
15. Щербатых, Л. Н. (2024). Трансформация иноязычного образования как основа формирования лингвоцифровой культуры обучающихся в средней школе. *Russian Journal of Education and Psychology*, *15*(1), 107–135. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-1-437. EDN: https://elibrary.ru/VDMLRU
16. Шубина, А. О. (2025). Тенденции и перспективы смены английского языка как доминирующего иностранного языка в российской образовательной системе на восточные языки. *Проблемы современного образования*, (3), 154–167. https://doi.org/10.31862/2218-8711-2025-3-154-167. EDN: https://elibrary.ru/LFUKBN
17. Gorenyuk, E. D., Makarevich, A. V., Volegzhanina, I. S. (2025). AI assistants to prevent student attrition: a case study in Siberian Transport University. В сб.: *Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: материалы XIV Международной научно-практической конференции* (Новосибирск), с. 48–56. EDN: https://elibrary.ru/BCTEAK

References

1. Berman, N. D. (2023). Digital culture as an element of a digital university. *Russian Journal of Education and Psychology*, *14*(1–3), 13–22. URL: https://rjep.ru/archive/2023/rjep14_1_3_2023.pdf. EDN: https://elibrary.ru/WWAIPV

2. Veselova, S. A., & Volegzhanina, I. S. (2025). The essence of research competence of a future specialist in the context of the fifth industrial revolution: a theoretical analysis. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, *(2)*, 201–221. https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11028. EDN: https://elibrary.ru/LOAAVZ
3. Volegzhanina, I. S. (2022). Formation of the digital ecosystem "industry — industry-specific university" based on ontologies. In: *Higher Education Teacher in the 21st Century: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Rostov-on-Don, June 3–4, 2022)*. Vol. 19. Rostov-on-Don: RGUPS, pp. 174–181. EDN: https://elibrary.ru/ZEYPOY
4. Druzhinin, A. G. (2020). Geopolitical turbulence and its economic and geographical projections (the case of Russia's western borderlands). *Bulletin of the Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Natural and Medical Sciences*, *(2)*, 5–15. EDN: https://elibrary.ru/ZNXVTK
5. Esina, Yu. L., Stepanenkova, N. M., & Agafonova, E. E. (2015). Forms and mechanisms of integrating science, education, and the business community in the context of innovative renewal of the regional economy. *Creative Economy*, *(12)*, 1491–1508. EDN: https://elibrary.ru/VKYCPH
6. Isaeva, T. E. (2025). Correlation between goals and outcomes of foreign language teaching in Russian higher education across different historical periods. In: *Continuing Professional Education: Theory and Practice: Materials of the 14th International Scientific and Practical Conference (Novosibirsk)*, pp. 59–66. EDN: https://elibrary.ru/HDITZS
7. Karev, A. N., & Fedosin, S. A. (2022). Interoperability in the integration of information portals. *International Research Journal*, *1–1 (115)*, 41–44. https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.115.1.006. EDN: https://elibrary.ru/IWLRWZ
8. Kennon, O. V., Pustoshilo, P. V., & Ivantsov, A. A. (2025). The issue of university students using neural networks and AI tools: an ethical aspect. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16*(3), 192–210. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-3-862. EDN: https://elibrary.ru/UCXRNH
9. Korzh, T. N., Sivtseva, A. S., Mirontseva, S. S., Spirina, Yu. P., & Nikitina, E. V. (2024). Digital educational environment as a condition for effective training of personnel for the innovative economy. *Russian Journal of Education and Psychology*, *15*(6), 7–28. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-6-542. EDN: https://elibrary.ru/SDTYXF
10. Martyushov, V. F. (2015). The concept of "mechanism" in the context of studying social processes. *Bulletin of Tver State University. Series: Philosophy*, *(3)*, 94–103. EDN: https://elibrary.ru/VKFCAL
11. Materuk, A. Yu. (2006). Ways to ensure semantic compatibility. *Interexpo Geo-Siberia*, *(2)*, 315–318. EDN: https://elibrary.ru/NUNMEG

12. *Transformation of the International Activities of Russian Universities in the Context of a New Geopolitical Situation: Results of Monitoring Information on Trends in Higher Education Development Worldwide and in Russia* (2023). Moscow: Plekhanov Russian University of Economics. 121 p.
13. Khabarov, V. I. (2009). Educational spaces in the era of globalization. *Railway Economics*, *(10)*, 56–66. EDN: https://elibrary.ru/MUCOYR
14. Charkin, E. I. (2023). RZD services will be integrated into an ecosystem. *RZD Digital: Opinions*. URL: https://rzddigital.ru/opinions/servisy-rzhd-obedinyatsya-v-ekosistemu/
15. Shcherbatykh, L. N. (2024). Transformation of foreign language education as the basis for developing the linguistic and digital culture of secondary school students. *Russian Journal of Education and Psychology*, *15*(1), 107–135. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-1-437. EDN: https://elibrary.ru/VDMLRU
16. Shubina, A. O. (2025). Trends and prospects for replacing English as the dominant foreign language in the Russian educational system with Eastern languages. *Problems of Modern Education*, *(3)*, 154–167. https://doi.org/10.31862/2218-8711-2025-3-154-167. EDN: https://elibrary.ru/LFUKBN
17. Gorenyuk, E. D., Makarevich, A. V., & Volegzhanina, I. S. (2025). AI assistants to prevent student attrition: a case study in Siberian Transport University. In: *Continuing Professional Education: Theory and Practice: Materials of the 14th International Scientific and Practical Conference (Novosibirsk)*, pp. 48–56. EDN: https://elibrary.ru/BCTEAK

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Веселова Снежана Александровна, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»
Сибирский государственный университет путей сообщения
ул. Дуси Ковальчук, 191, г. Новосибирск, 630049, Российская Федерация
snezhana_v75@mail.ru

Волегжанина Ирина Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Иностранные языки»
Сибирский государственный университет путей сообщения
ул. Дуси Ковальчук, 191, г. Новосибирск, 630049, Российская Федерация
erarcher@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Snezhana A. Veselova, Senior Lecturer of Foreign Languages Department
Siberian Transport University
191, Dusi Kovalchyuk Str., Novosibirsk, 630049, Russian Federation

snezhana_v75@mail.ru
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3363-9410

Irina S. Volegzhanina, Doctor in Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Foreign Languages Department
Siberian Transport University
191, Dusi Kovalchyuk Str., Novosibirsk, 630049, Russian Federation
erarcher@mail.ru
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5523-714X

Поступила 10.12.2025
После рецензирования 30.12.2025
Принята 09.01.2026

Received 10.12.2025
Revised 30.12.2025
Accepted 09.01.2026

Педагогика и психология российского профессионального образования / Pedagogy and Psychology of Russian Professional Education

Научная статья
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-1129
УДК 37.018.43:004.9

Original article
EDN: ORCCCC



Методика организации тьюторского сопровождения рефлексивной деятельности студентов университета на материале результатов «Цифрового зеркала»

А.С. Львова, А.А. Фортунатов
Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Современная система образования сталкивается с устойчивой проблемой дефицита педагогических кадров, обусловленной в том числе недостаточной сформированностью внутренней профессиональной мотивации у выпускников педагогических вузов. Данная проблема усугубляется комплексом объективных факторов, таких как высокие требования общества к педагогу, постоянные реформы образования, и субъективных факторов, включая личностные трудности в коммуникации и неуверенность в собственных профессиональных навыках. В этом контексте актуальным является поиск эффективных механизмов педагогической поддержки, направленных на развитие рефлексивной компетенции и позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. Особенно это актуально в условиях использования педагогических технологий, созданных на основе искусственного интеллекта, в частности разработанного в Московском городском педагогическом университете сервиса «Цифровое зеркало», используемого при оценке проведенного студентом модельного занятия на базе Центра независимой оценки компетенций студента (ЦНОКС).

Цель. Разработка и апробация методики тьюторского сопровождения рефлексивной деятельности студентов на основе анализа результатов проведенного модельного занятия, полученных в процессе использования «Цифрового зеркала».

Материалы и методы. Исследование основывается на трудах А.П. Каитова, посвященных обосновании модели педагогического сопровождения развития по-

зитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, а также теории рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества С.Ю. Степанова. Эмпирическая часть исследования включает в себя проведение модельных занятий студентами МГПУ с последующим их оцениваем «Цифровым зеркалом» и рефлексивным анализом адаптированной методики С.Ю. Степанова. В нашем исследовании тьюторское сопровождение осуществлялось в двух группах студентов: группа 1 самостоятельно выстраивала взаимодействие с «Цифровым зеркалом»; группа 2 осуществляла процесс работы с «Цифровым зеркалом» совместно с преподавателями и методистами.

Результаты. Адаптирована и апробирована методика рефлексивного анализа, позволяющая выявить расхождения между ожидаемыми и реальными результатами педагогической деятельности студента педагогического вуза. Визуализированы самоотношения студентов на координатной плоскости с выделением зоны «оптимума», что способствовало повышению эффективности для диагностики и коррекции профессиональной идентичности студента. Установлено, что внешняя экспертиза и педагогическая поддержка способствует формированию адекватной самооценки своих компетенций студентами МГПУ в процессе реализации модельного занятия и последующей оценкой «Цифровым зеркалом». Таким образом, реализация методики С.Ю. Степанова в сочетании с тьюторским сопровождением является эффективным средством развития профессиональной рефлексии и мотивационной компетентности будущих педагогов.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение; рефлексивная деятельность; позитивная профессиональная мотивация; искусственный интеллект

Для цитирования. Львова, А. С., & Фортунатов, А. А. (2026). Методика организации тьюторского сопровождения рефлексивной деятельности студентов университета на материале результатов «Цифрового зеркала». *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 230–255. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1129

A methodology for organizing tutorial support for university students' reflective activities based on the results of the "Digital Mirror" workshop

A.S. Lvova, A.A. Fortunatov
Moscow City University, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. The current education system is faced with a persistent problem of shortage of teaching staff due to, among other things, insufficient internal vocational motivation of teachers graduates. This problem is exacerbated by a combination of ob-

jective factors, such as high societal expectations of teachers and ongoing educational reforms, as well as subjective factors, including personal communication difficulties and a lack of confidence in their own professional skills. In this context, the search for effective pedagogical support mechanisms aimed at developing reflective competence and positive professional motivation in future teachers is crucial. This is especially relevant in the context of the use of pedagogical technologies based on artificial intelligence, in particular the «Digital Mirror» service developed at Moscow City Pedagogical University, which is used to evaluate student-led model lessons at the Center for Independent Assessment of Student Competencies (CISAC).

Purpose. Development and testing of a methodology for tutoring support of students' reflective activities based on the analysis of the results of a model lesson obtained through the use of the «Digital Mirror».

Materials and methods. This study is based on the work of A.P. Kaitov, dedicated to substantiating a model of pedagogical support for the development of positive professional motivation in future teachers, as well as S.Yu. Stepanov's theory of reflexive-humanistic psychology and co-creation pedagogy. The empirical part of the study includes model lessons conducted by Moscow State Pedagogical University students, followed by evaluation using the «Digital Mirror» tool and reflective analysis of S.Yu. Stepanov's adapted methodology. In our study, tutoring was provided to two groups of students: Group 1 independently developed interactions with the «Digital Mirror»; Group 2 worked with the «Digital Mirror» in collaboration with teachers and methodologists.

Results. A reflective analysis methodology was adapted and tested to identify discrepancies between the expected and actual results of pedagogical students' performance. Students' self-perceptions were visualized on a coordinate plane, highlighting the "optimum" zone, which contributed to increased effectiveness in diagnosing and correcting students' professional identities. It was found that external assessment and pedagogical support facilitate the development of adequate self-assessment of their competencies by Moscow State Pedagogical University students during a model lesson and subsequent assessment using the «Digital Mirror». Therefore, the implementation of S. Yu. Stepanov's methodology, combined with tutoring support, is an effective means of developing professional reflection and motivational competence in future teachers.

Keywords: tutoring support; reflective activities; positive professional motivation; artificial intelligence

For citation. Lvova, A. S., & Fortunatov, A. A. (2026). A methodology for organizing tutorial support for university students' reflective activities based on the results of the "Digital Mirror" workshop. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 230–255. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1129

Введение

Организацию тьюторского сопровождения рефлексивной деятельности студентов на материале результатов использования сервиса «Цифровое зеркало» (сервис, построенный на основе использования ИИ для оценки деятельности студента, как педагога) мы будем основывать на исследованиях, проведенных А.П. Каитовым, рассматривающих вопросы развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. По мнению А.П. Каитова, именно на уровне бакалавриата, как базового уровня высшего педагогического образования, обусловлена определяющая роль профессиональной мотивации в достижении высоких академических результатов, успешной профессиональной адаптации и дальнейшей самореализации выпускников в педагогической профессии [1, с. 63]. Исследования показывают, что у значительной части выпускников педагогических вузов отсутствует сформированная внутренняя мотивация к педагогической деятельности, что приводит к оттоку кадров из системы образования [4, с. 37; 3, с. 135]. Следует отметить, что схожая проблема отмечается и в разных странах Европы (например, Великобритания и Германия), Соединенные Штаты Америка, странах Азии (например, Турция и Иран) [27, с. 79; 31, с. 47; 20 с. 183].

Далее остановимся на факторах, которые могут помешать тьюторам сформировать позитивную профессиональную мотивацию у будущих педагогов, в процессе рефлексивного анализа обучающимися результатов сервиса «Цифровое зеркало». Среди факторов негативно влияющие на мотивацию и профессиональные намерения можно выделить:

1. Объективные факторы [18; 23]:

- Высокие требования общества к педагогам в условиях стандартизации, технологизации и цифровизации образования;
- Оценка труда учителя, основанная на образовательных результатах обучающихся;
- Постоянные реформы системы образования, приводящие к изменению требований к образовательному процессу;
- Повышенная конфликтогенность образовательной среды;
- Недостаточный высокий общественный статус профессии учителя.

2. Субъективные факторы [11, с. 266]:

- Недостаточный уровень сформированности педагогических компетенций, который способствует формированию неуверенности в процессе решения профессиональных задач;

- Неуверенность педагога в эффективности собственных профессиональных навыков;

- Личностные трудности в коммуникации, как с учениками, так и с их родителями и педагогами;

- Отсутствие устойчивого интереса к образованию и воспитанию детей;

- Боязнь не соответствовать собственному идеалу учителя.

Несмотря на проводимые реформы в системе Российского образования (например, повышение оплаты труда учителя, программы государственной поддержки молодых педагогов и др.), проблема дефицита педагогических кадров и недостаточности сформированности профессиональной мотивации в период обучения требует поиска новых эффективных путей ее решения [9, с. 45]. В данном контексте можно выделить тьюторское сопровождение, как основной элемент педагогической поддержки, направленный на индивидуализацию образовательного пути, раскрытие мотивационного потенциала студента и формирование его субъективной позиции в профессиональном становлении педагога.

В большинстве случаев тьюторское сопровождение рассматривается, как особый тип субъект-субъектного взаимодействия, ориентированного на создание условий для осознанного построения индивидуальной образовательной траектории обучения студента и развития самомотивации будущего студента [5, с. 299]. Актуальность данного сопровождения заключается в способности адресно работать с ценностно-смысловыми основами выбора студентом профессии, когнитивно-рефлексивными механизмами регуляции деятельности и формирования устойчивого поведенческой направленности на развитие педагогической карьеры.

Далее остановимся на основных компонентах позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

Позитивную профессиональную мотивацию будущих педагогов можно рассматривать, как интегральное, системное, динамическое

образование личности, обеспечивающее успешность формирования профессиональной готовности. Данная мотивация характеризуется доминированием внутренних мотивов, осознанием социальной значимости педагогической деятельности, стремлением к овладению профессиональными компетенциями и готовностью к самореализации в профессии [7, с. 8; 2]. В структуре данной мотивации можно выделить три взаимосвязанных и иерархически соподчиненных компонента, каждый из которых является мишенью для тьюторского сопровождения:

1. Ценностно-смысловой компонент. Включает в себя индивидуально-значимую динамическую систему ценностных ориентаций и намерений личности, определяющей ее направленность на сознательное освоение и осуществление педагогической деятельности в соответствии с социальными нормами и представлениями о педагогической профессии.

В условиях реализации данного компонента работа тьютора нацелена на выявление и прояснение изначальных ценностей и смыслов педагогической деятельности.

2. Когнитивно-рефлексивный компонент. Включает в себя метакогнитивные знания (знания о своих познавательных процессах), метакогнитивную регуляцию (планирование, мониторинг, контроль и коррекцию своей деятельности) и рефлексию обучающихся, что в итоге способствует формированию метапознанию [33; 17; 16] и реализует направляющую функцию мотивации (определяет цели, пути и средства их достижения).

Тьютор в процессе реализации данного компонента играет роль фасилитатора развития рефлексии метакогнитивных навыков студента, необходимых для осознанного управления своей учебно-профессиональной деятельностью и мотивационными составляющими.

3. Поведенческий компонент. Заключается в содержательных характеристиках активности, сосредоточенности на выполнении задачи, целеустремленности, упорстве и настойчивости в достижении цели. В процессе реализации данного компонента происходит развитие стимулирующей и регулирующей функции мотивации обучающегося, основанной на осуществлении раннее заложенных в данный процесс намерений.

Роль тьютора заключается в помощи перевода внутренних намерений и смыслов деятельности студента в конкретные действия и достижения.

На наш взгляд, сопровождение тьюторским корпусом развития позитивной профессиональной мотивации в процессе рефлексивной деятельности студентов на основе результатов «Цифрового зеркала» должно основываться на рефлексивных сотворческих технологиях, разработанных С.Ю. Степановым [7; 8]. Рефлексивные практики, разработанные С.Ю. Степановым, по-нашему мнению, наилучшим образом подходят для реализации этапов развития позитивной профессиональной мотивации студента через тьюторское сопровождение, изученных А.И. Каитовым:

1. Информационно-диагностический этап. Включает в себя первичный сбор информации о тьюториалах (например, запросы, затруднения, интересы, ценности, жизненные планы, образ бедующей профессии и др.). На данном этапе формируется исходная картина мотивированного профиля студента, выявляются его «точки роста» для ценностно-смыслового и когнитивно-рефлексивного компонентов.

2. Проектировочный этап. Тьютор совместно со студентом осуществляет планирование работы, формирует тематическое портфолио достижений, составляет карты индивидуальных учебных и профессиональных интересов. На данном этапе продолжает активно развиваться когнитивно-рефлексивный и укрепляется ценностно-смысловой компоненты.

3. Организационно-технологический этап. Тьютором осуществляется разработка программ адаптации обучающегося, происходит обучение мотивационным стратегиям, а также осуществляется мониторинг результатов обучения. На данном этапе активизируется поведенческий и продолжает развиваться когнитивно-рефлексивный компоненты.

4. Оценочно-рефлексивный этап. Совместно с тьютором обучающийся осуществляет рефлексию своих достижений через портфолио, оценивает динамику своих достижений, выявляет причины успехов и неудач, планирует проект профессионального будущего. Данный этап закрепляет результаты и способствует развитию всех вышеобозначенных соподчиненных компонентов.

Работа тьютора может осуществляться как в индивидуальном, так и групповом формате, что позволяет сочетать адресную поддержку с развитием

навыков коммуникации и обмена опытом между студентами педагогического вуза [1, с. 73]. Ключевым результатом эффективного сопровождения тьюторским корпусом является развитием мотивационной компетентности студента – интегральной характеристики, включающей способность понимать, оценивать и управлять собственными мотивационными состояниями, применять стратегии самомотивации для достижения целей.

Тьюторское сопровождение развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов представляет собой неотъемлемый и высокоэффективный компонент современного педагогического образования, особенно на уровне бакалавриата. Актуальность этого направления работы обусловлена комплексом объективных и субъективных факторов, ведущих к дефициту педагогических кадров и недостаточной сформированности внутренней мотивации к профессии у значительной части выпускников.

Отдельно хотелось бы остановится на вопросах поощрения рефлексивных практических «привычек» студентов педагогического вуза, формируемых в процессе работы тьюторского корпуса со студентами в процессе анализа результатов «Цифрового зеркала».

Современные требования рынка труда и профессиональные стандарты все чаще указывают на рефлексивную практику студентов, как ключевую компетенцию выпускников вуза. В качестве основы мы возьмем схожие определения данные D.A. Kolb и С.Ю. Степановым, в котором рефлексия понимается, как активное и вдумчивое осмысление опыта для извлечения смысла и будущего применения данного опыта [8; 25], а рефлексивную практику, как формирование устойчивой привычки к такому осмыслению [10]. Как показывает мировой опыт, рефлексивная деятельность студента рассматривается, как развивающаяся практикоориентированная форма обучения, в большинстве случаев способствующая позитивным результатам в сфере трудоустройства выпускника вуза [22]. Подготовка выпускников, обладающих высоким уроном формирования компетенций, готовых и умеющих осуществлять рефлексию является приоритетным вопросом при разработке образовательных программ и является ключевой повесткой высшего образования [21; 32]. Зачастую рефлексивные задания, используемые преподавателями в вузе, направлены не на формирование «привыч-

ки» рефлексивной практики, а лишь на оценку усвоенного материала в рамках конкретной дисциплины [15]. Мы полагаем, что использование рефлексивной практики, основанной на методике С.Ю. Степанова [7] студентами в процессе анализа результатов «Цифрового зеркала» будет способствовать формированию положительной «привычки» применения рефлексии в своей профессиональной деятельности, а также принесет студентам положительные результаты и в повседневной жизни. Более подробно данную практику мы опишем ниже.

Исследования показывают, что применение рефлексивной практики в высшей школе способствует формированию у студентов компетенций, выходящих за рамки академической успеваемости и оказывает непосредственное воздействие на их профессиональное становление и личностный рост:

1. Рефлексивное мышление играет основополагающую роль в процессе обучения и формирования знаний обучающихся [30]. Итеративный когнитивный процесс рефлексии позволяет студенты понять проблемы, реконструировать образовательные задачи и переносить знания из смежных дисциплин в процессе решения профессиональных проблем [12; 29].

2. Рефлексивная практика помогает студенту критически осмыслить свою деятельность и ее результаты [24], улучшает возможности по самопознанию [13], а также влияет на формирование ответственного отношения к своей профессиональной деятельности и способствует оптимизации возможностей обучения на рабочем месте [26].

3. Исследования показывают, что рефлексия студентов способствует совершенствованию личностных качеств студента и способности к самоуправлению и самооценке. Так, в процессе применения преподавателем рефлексивной практики студенты учатся правильно ставить цели, отслеживать свой прогресс в процессе освоения дисциплин, брать на себя ответственность за принятия решений и строить индивидуальные образовательные траектории своего развития [19]. К тому же данная практика способствует личностному росту, развивает эмпатию и способность к объективной самооценке, а также бросает вызов устоявшимся патернам профессионального мышления педагога [14].

4. Применение рефлексивной практики в групповой работе побуждает студентов развивать критическое мышление в проблемных ситуациях, инициировать изменения в установках, что приводит к выработке правильной стратегии решения профессиональных задач в коллективе [26]. Рефлексия, направленная на повышение эффективности групповой динамики, сильных сторон отдельных членов коллектива и собственного вклада студента в совместное решение проблемы, является важным фактором, способствующим формированию эффективного сотрудничества.

5. Рефлексивная практика напрямую связана с развитием навыков, которые востребованы работодателями: критического мышления, навыков решения профессиональных проблем, адаптивности, самоуправления и развития эмоционального интеллекта [21].

6. Долгосрочным преимуществом применения рефлексивной практики студентами педагогического вуза является ее трансформация из учебного задания в устойчивую привычку, которая в дальнейшей становится основой для непрерывного профессионального и личностного развития личности на протяжении всей карьеры педагога [28].

Таким образом, преимущества использования рефлексивной практики студентами в процессе анализа результатов сервиса «Цифровое зеркало» способствуют улучшению академических результатов и развитию критического мышления, повышению роли самосознания и конкурентоспособности, а также закладывают фундамент для адаптации в быстро меняющимся мире.

Материалы и методы исследования

Рассмотрим цели и задачах организации тьюторским корпусом рефлексивной деятельности студентов на материале результатов «Цифрового зеркала».

Цель: улучшение показателей прохождения «Цифрового зеркала» путем формирования профессиональной самоидентификации и педагогической рефлексии студента.

Задачи:

1. Формирование навыков самоанализа, саморефлексии и пространственной интерпретации результатов проведения Модельного занятия студента;

2. Фасилитация рефлексивного диалога и развитие мотивации к профессиональному росту студента.

Далее остановимся на описании адаптированной методики рефлексивной практики (по методике С.Ю. Степанова) в работе тьюторского корпуса со студентами в процессе анализа результатов «Цифрового зеркала» [7].

На основании предоставляемых данных в личном кабинете студента ИППО после проведения Модельного занятия на 4 курсе, были выделены и проанализированы 15 показателей, которые оценивают эксперты. Нами были выделены 10 наиболее проблемных показателей, которые были занесены в таблицу (см. Таблицу 1).

1 этап. Проводится до проведения первого пробного Модельного занятия.

На данном этапе студенту предлагается заполнить столбец ИР (идеальное ранжирование) по таблице «Идеальный педагог» путем проведения ранжирования показателей с помощью цифр от 1 до 10, где цифра 1 наиболее значимый по представлению студента показатель для педагога, а цифра 10 наименее значимый показатель для педагога (в процессе расстановки цифры не должны повторяться и должны быть выставлены все 10 цифр). По таблице «Идеальный класс» студент самостоятельно заполняет 10 показателей, которые, по его мнению, наилучшим образом характеризуют класс, с которым им предстоит работать. Схожим образом заполняется столбец ИР (идеальное ранжирование) по таблице «Идеальный класс».

2 этап. Проводится после проведения студентом первого пробного Модельного занятия и получения его результатов в личном кабинете студента.

На данном этапе студент заполняет столбец ДР (действительное ранжирование) по таблице «Идеальный педагог» путем проведения ранжирования показателей с помощью цифр от 1 до 10, где цифра 1 означает показатель, который получил наиболее высокий балл в процессе оценки педагога, а цифра 10 наиболее низкий балл в процессе оценки педагога (в процессе расстановки цифры не должны повторяться и должны быть выставлены все 10 цифр). Таким же образом заполняется столбец ДР (действительное ранжирование) по таблице

«Идеальный класс», но уже с учетом личных впечатлений студента от проведенного занятия.

Дальше необходимо подсчитать показатель РР (разница рангов) путем вычитания цифр, полученных в столбике ДР из цифр, полученных в столбике РР по модулю (ДР-РР, считается по каждой строчке отдельно). Затем все цифры, полученные по столбцу РР суммируются (Сумма Р=).

Баллы по каждой анкете подсчитываются следующим образом (50-сумма Р) * 2=): сумма разницы между рангом качества для идеала и его рангом для реальности (по модулю) отнимается от 50 и умножается на 2 (если сумма разницы 0 – самооценка 100%; если сумма разницы 50 – самооценка равна 0 %).

Данные этапы последовательно повторяются, при проведении последующих этапов Модельного занятия (второго пробного Модельного занятия и проведение Модельного занятия на оценку.).

Таблица 1.

Рефлексивный анализа результатов «Цифрового зеркала» (по методике С.Ю. Степанова)

Table 1. Reflective Analysis of the Results of the "Digital Mirror" (based on S.Y. Stepanov's methodology)

№	Идеальный педагог (качества)	ИР	ДР	РР	№	Идеальный класс (качества)	ИР	ДР	РР
1	Организация пространства				1				
2	Построения обратной связи				2				
3	Эмоциональная вовлеченность				3				
4	Связь с практическим применением				4				
5	Определения чувства и эмоций				5				
6	Постановка задачи				6				
7	Восприятие другой точки зрения				7				
8	Изложение информации				8				
9	ИКТ-комепетенция				9				
10	Включение обучающихся в процесс работы				10				
(50-сумма Р) * 2=				**Сумма Р=**	**(50-сумма Р) * 2=**				**Сумма Р=**

Рефлексия полученных результатов организуется разными способами, выбор которых зависит от логики события, особенностей участников, стоящих перед организаторами задач. При работе с психологами и педагогами чаще всего используется метод построения поля само- и взаимоотношений в диалоге с аудиторией: на доске или флип-чате строится условное пространство размещения результатов, объясняются правила интерпретации, а участникам предлагается выдвинуть гипотезу о полученных результатах и их значении, оглашаются обобщенные реальные цифры.

Иногда участники сами подсчитывают баллы по своим анкетам и после обсуждения имеют возможность самостоятельно их интерпретировать. Данный процесс зачастую выступает мощным стимулом к самоизменению студента и помогает в дальнейшем более успешному проведению Модельного занятия. Иногда данная рефлексивная практика вызывает достаточно сильные внутренние переживания, сопровождающие процессы переосмысления личностно-профессионального содержания сознания личности студента. *За основу мы берем именно данный вариант проведения рефлексивной практики.*

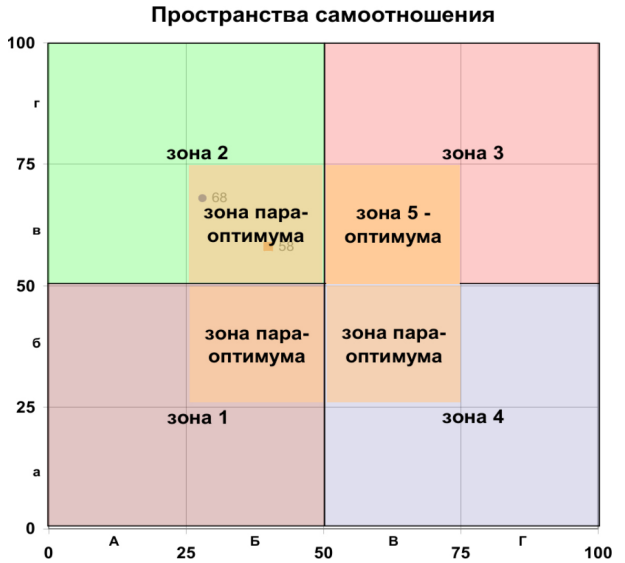


Рис. 1. Пространство самоотношения студента
Fig. 1. The Student's Self-Concept Space

Интерпретация диагностических результатов в «пространстве самоотношений» (адаптированных для рефлексивного анализа результатов сервиса «Цифровое зеркало»).

Описание пространства самоотношений. Построим двухмерное пространство, где по оси абсцисс откладывается оценка студента, который выступает на Модельном занятии в роли педагога (уровень его достижений в процессе анализа результатов «Цифровым зеркалом» и экспертами), а по оси ординат откладываются показатели класса. Пространство делится на пять зон, каждая из которых отражает специфическое состояние академического самоотношения студента (см. Рисунок 1).

Зона 1 – Фиолетовая (А, Б-а, б)

Оценка студента, как педагога: 0-50%

Оценка класса: 0-50%

Низка оценка студента характеризует депрессивное академическое состояние. Студент имеет низкую самооценку, испытывает трудности в обучении, а ученики воспринимаются как неспособные оказать достаточную поддержку.

Это состояние часто сопровождается пассивностью, избеганием учебных задач и отсутствием стремления к развитию. В секторе «А-а» (0-25% по обеим осям) возможны проявления апатии и отказа от сотрудничества.

Зона 2 – Голубая («А,Б-в,г»)

Оценка студента, как педагога: 50-100%

Оценка класса: 0-50%

Низкая оценка класса при высокой оценке студента указывает на потенциальный конфликт. Студент, несмотря на высокую компетентность, не находит подход к классу, либо демонстрирует завышенные ожидания к классу, обвиняя класс во всех неудачах. В секторе «А-г» (0-25% - класс; 75-100% студент) возможны тенденции к смене студента или класса.

Зона 3 –Сиреневая (В,Г- в,г)

Оценка студента, как педагога: 50-100%

Оценка класса: 50-100%

Нахождения студента и класса в секторе «Г-г» (75-100% по обеим осям) способствует формированию завышенной оценки студента («звездная болезнь») и класса (состояние «академической звездности»), указывая на потенциальный конфликт. Студент воспринимает себя, как идеального наставника и учителя, что в итоге приводит к игнорированию обратной связи от учеников, завышенным требованиям к другим и стагнации в профессиональном развитии. Также возможны конфликты из-за неприятия критики со стороны студента.

Зона 4 –Зеленая (В,Г- в,б)

Оценка студента, как педагога: 0-50%

Оценка класса: 50-100%

Высокая оценка класса при низкой оценке студента указывает на адаптационный кризис. Класс успешен, но студент воспринимается как слабый и некомпетентный. Это может вызвать гиперкомпенсацию (класс берет на себя роль «самоучки») или конфликты со студентом. В секторе «Г-а» (75-100% – класс; 0-25% студент) вероятны запросы на смену студента (педагога).

Зона 5 – Оранжевая «Зона оптимума» («В-в»)

Оценка студента, как педагога: 50-75%

Оценка класса: 50-75%

Оптимальное состояние для академического развития. Класс адекватно оценивает свои возможности, активно взаимодействует со студентом, который в свою очередь, обеспечивает баланс поддержки и требовательности. Здесь наблюдается устойчивая мотивация, готовность к рефлексии и коррекции учебных стратегий.

Параоптимальный сектор («Б,б», «Б,в», «В,б»)

Примыкают к оранжевой зоне, но демонстрируют неустойчивость. Например, сектор «Б,в» (25-50% – класс; 50-75% - студент) может отражать временные трудности учеников в классе, при сохранении доверия к учителю.

Оптимальное состояние для академического развития. Класс адекватно оценивает свои возможности, активно взаимодействует со студентом, который в свою очередь, обеспечивает баланс поддержки и требовательности. Здесь наблюдается устойчивая мотивация, готовность к рефлексии и коррекции учебных стратегий.

Результаты и обсуждение

Хотелось обратить внимание на тот факт, что студентов из *группы 2* оценивали преподаватели, которые выполняли роль экспертов, а также помогали им в подготовке, проведении и анализе данного занятия в процессе использования сервиса «Цифрового зеркала». На наш взгляд, это способствовало более высоким показателям и адекватной оценке критериев, лежащих в основе заполнения столбца действительного ранжирования при проведении первого и второго пробного Модельного занятия у студентов.

Так, в процессе проведения рефлексии тьюторами в данной группе было выявлено, что после проведения первого пробного Модельного занятия у 90% студентов было отмечено минимальное расхождение баллов между идеальным и действительным ранжированием (уровни выдающийся и профессиональный были получены по всем критериям оценки экспертами проведения занятия). При этом 3% не смогли провести модельное занятие по уважительной причине (предоставили справку подтверждающую факт наличия заболевания). У 6% обучающихся были отмечено расхождение между идеальным и действительным ранжированием по ряду критериев (например, «Организация пространства» и «Связь с практическим применением»). После проведения рефлексивной практики по результатам второго пробного Модельного занятия у 97% студентов было отмечено минимальное расхождение баллов между идеальным и действительным ранжированием (также был выставлен выдающийся и профессиональный уровни по критериям оценки экспертами проведения занятия). И только у 3% студентов было отмечено расхождение между идеальным и действительным ранжированием (показатели: «Организация пространства» и «Постановка задачи»). При этом следует отметить, что оценки идеального и действительного ранжирования по таблице «Идеальный класс» также были с минимальным расхождением при проведении первого и второго пробного Модельного занятия. Большинство студентов находились в «зона-5 Оптимума» или зоне г-Г, г-В или в-Г (см. рисунок 1).

В *группе 1* тьюторами были отмечены следующие особенности заполнения таблиц. На первом пробном Модельном занятии практически

все студенты получили высший бал при оценке экспертами критериев проведения данного занятия. Но уже на втором пробном Модельном занятии мы видим, в большинстве случаев, ухудшение баллов по критериям оценки данного занятия. Связанно это с тем, что прорефлексировав по методике С.Ю Степанова первое пробное Модельное занятие, студенты увидели, что они не смогли определить допущенные ими ошибки или недочеты проведенного ими урока. Соответственно, при оценке второго пробного модельного занятия студенты, выступающие в роли эксперта, стали оценивать деятельность их одногруппников более адекватно.

В процессе проведения рефлексии тьюторами в данной группе было выявлено, что после проведения первого пробного Модельного занятия у 91% студентов было отмечено минимальное расхождение баллов между идеальным и действительным ранжированием (уровни выдающийся и профессиональный были получены по всем критериям оценки экспертами проведения занятия). При этом 9% не смогли провести модельное занятие по уважительной причине (предоставили справку подтверждающую факт наличия заболевания). После проведения рефлексивной практики по результатам второго пробного Модельного занятия у 74% студентов было отмечено минимальное расхождение баллов между идеальным и действительным ранжированием (также был выставлен выдающийся и профессиональный уровни по критериям оценки экспертами проведения занятия). У 26% студентов было отмечено расхождение между идеальным и действительным ранжированием (Например, «Организация пространства», «Связь с практическим применением» и «Постановка задачи»). При этом следует отметить, что оценки идеального и действительного ранжирования по таблице «Идеальный класс» также были с минимальным расхождением при проведении первого и второго пробного Модельного занятия. Большинство студентов после проведения первого пробного Модельного занятия находились в «зона-5 Оптимума» или зоне г-Г, г-В или в-Г (см. рисунок 1). После проведения второго пробного Модельного занятия находились студенты переместились в «зона-5 Оптимума» и «Пара-оптимума» (см. рисунок 1).

Заключение

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что рефлексивная практика, с использованием адаптированной методики С.Ю. Степанова в процессе анализа результатов «Цифрового зеркала», представляет собой целостную систему, направленную на развитие профессионального самосознания и самоотношения будущих педагогов. Также хотелось бы выделить следующие основные положения положение данной статьи:

1. Сравнительный анализ двух моделей организации деятельности студентов в процессе проведения пробного Модельного занятия (полностью самостоятельной деятельности студентов – группа 1 и совместной работе с преподавателем - группа 2), выявил существенное влияние характера тьюторского сопровождения на эффективность рефлексивного процесса студента.

2. Реализация методики С.Ю. Степанова в два этапа (идеальное и последующее, после проведения модельного занятия, действительное ранжирование) позволило студентам не только зафиксировать исходное представление о своих профессиональных особенностях, но и сопоставить их с реальными результатами педагогической деятельности, основанными на оценках экспертов. Данное самоотношение выступило катализатором глубокой личностной и профессиональной рефлексии студента. Визуализация самоотношения студента на координатной плоскости, с выделением и характеристикой зон, является удобным инструментом, помогающим студентам увидеть и понять дальнейшие шаги для своего саморазвития.

3. Эмпирические данные, полученные нами в процессе анализа рефлексивной практики студента, показывают, что модель совместной деятельности (группа 2), в которой преподаватели выступали в роли эксперта и наставника, способствовала более успешному формированию компетенций обучающегося. Студенты данной группы продемонстрировали минимальную разницу между идеальным и действительным ранжированием после первого и второго пробного Модельного занятия, а также более высокий процент попадания в «зону оптимума». Что в целом говорит о том, что внешняя экспертная оценка, сочетающаяся с сопровождением, помогает студенту сформировать объективное и кри-

тическое отношение к педагогической деятельности, избегая при этом как завышенной, так и заниженной самооценки.

4. В группе студентов, основанной на самостоятельной деятельности (группа 1), была зафиксирована тенденция к ухудшению результатов проведения модельного занятия. Данный процесс можно объяснить тем, что в процессе проведения рефлексивной практики после первого пробного Модельного занятия студенты поняли необходимость адекватной оценки компетенций своих одногруппников в процессе выполнения роли эксперта. В результате это привело к снижению оценки компетенций студентов после проведения второго пробного Модельного занятия и к увеличению расхождения между идеальным и действительным ранжированием у значительной части обучающихся. Можно предположить, что возникшие проблемы у студентов группы 1 основывались на сложности формирования объективной самооценки в отсутствии внешней корректировки педагогической деятельности со сторону педагогов.

5. Таким образом, внедрение рефлексивной практики на основе методики С.Ю. Степанова в процессе проведения студентами Модельного занятия является эффективным средством развития их профессиональной идентичности и рефлексивной компетенции. Ключевым условием ее успешной реализации является качественное тьюторское сопровождение, сочетающееся с внешней экспертизой и педагогической поддержкой педагогами обучающихся.

Список литературы

1. Каитов, А. П. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, *17*(2), 63–79. https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.03. EDN: https://elibrary.ru/OVZQGA
2. Каитов, А. П., Львова, А. С. (2022). Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях реализации образовательной модели 2+2 [Электронный ресурс]. *Известия института педагогики и психологии образования*, (7). URL: http://izvestia-ippo.ru/kaitov-a-p-lvova-a-s-razvitie-pozitiv/ (дата обращения: 05.07.2025). EDN: https://elibrary.ru/EOLOXF
3. Мартыненко, О. О., Карев, Б. А., Соболева, Е. В., Ключников, Д. А. (2020). Проблема привлечения и профессиональной адаптации молодых учителей:

анализ факторов и опыт решения. *Общество: социология, психология, педагогика*, *74*(6), 135–143. https://doi.org/10.24158/spp.2020.6.23. EDN: https://elibrary.ru/ZMSHSC

4. Нуриева, Л. М., Киселев, С. Г. (2020). Трудоустройство выпускников педвузов: статистика против мифологии. *Образование и наука*, *22*(9), 37–66. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-9-37-66. EDN: https://elibrary.ru/KXYYGQ
5. Пономарева, Е. Ю. (2019). Психологические аспекты субъект-субъектного педагогического взаимодействия. *Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология*, *64*(2), 299–301. EDN: https://elibrary.ru/DNCDWB
6. Савенков, А. И., Афанасьева, Ж. В. (2017). Динамика профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях рефлексивно-деятельностного обучения руководству исследовательской и проектной деятельности младших школьников. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, *39*(1), 8–18. EDN: https://elibrary.ru/XXXZMN
7. Степанов, С. Ю., Кремер, Е. З. (2011). Рефлексивная диагностика в управлении развитием организации (на примере семинара-тренинга по стратегии развития компании). *Акмеология*, 77–91. EDN: https://elibrary.ru/PEXGUV
8. Степанов, С. Ю., Оржековский, П. А. (2023). *Психолого-педагогические основы цифровизации образования и рефлексивно-творческого развития человека*. Москва: ООО «Директ-Медиа». 204 с. ISBN: 978-5-4499-3753-7. EDN: https://elibrary.ru/IBTSVG
9. Тарханова, И. Ю. (2019). Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования. *Ярославский педагогический вестник*, *107*(2), 45–52. https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10350. EDN: https://elibrary.ru/JAOWVT
10. Amulya, J. (2004). *What is reflective practice*. Center for Reflective Community Practice, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA. [Online]. URL: https://www.macalester.edu/cec/wp-content/uploads/sites/78/2016/04/JoyAmulya.pdf
11. Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, *41*(3), 266–281. https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784
12. Boud, D. (2010). Relocating reflection in the context of practice. In: H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster (Eds.), *Beyond Reflective Practice* (pp. 25–36)
13. Brewer, K. L., Devnew, L. E. (2022). Developing responsible, self-aware management: An authentic leadership development program case study. *International Journal of Management in Education*, *20*(3), Article 100697. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100697. EDN: https://elibrary.ru/NLILNG

14. Daff, L., Tame, K., Sands, J. (2024). A course design approach that encourages reflective practice habits. *The International Journal of Management Education*, *22*(2), 100990. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100990. EDN: https://elibrary.ru/QXPURH
15. Dellaportas, S., Stevenson-Clarke, P., Joshi, M., De Fazio, T. (2022). Reflective practice and learning in accounting education. *Accounting Education*, 1–27. https://doi.org/10.1080/09639284.2022.2076565. EDN: https://elibrary.ru/PGTTUI
16. Essa, E. K. (2022). Strategies for self-regulated learning and associated impact on academic achievement in an EFL context. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, *2*(4), 533–540. https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1451. EDN: https://elibrary.ru/ODCAUT
17. Góes, N., Boruchovitch, E. (2020). *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?* Petrópolis, RJ: Vozes. 126 p. https://doi.org/10.5585/eccos.n57.19890
18. Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, G., Steca, P. (2022). Self-efficacy beliefs of university students: examining factor validity and measurement invariance of the new academic self-efficacy scale. *Frontiers in Psychology*, *12*(1), 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.498824. EDN: https://elibrary.ru/YITQHI
19. Greenaway, R. (2023). *The active reviewing cycle*. Retrieved 8 August 2023 from https://reviewing.co.uk/learning-cycle/the-active-reviewing-cycle.htm
20. Ilany, B. (2022). Why I chose to become a mathematics teacher? — An analysis of the motivations behind the choice of profession based on gender, seniority, and age of students. *Creative Education*, *13*(01), 183–202. https://doi.org/10.4236/ce.2022.131013. EDN: https://elibrary.ru/VWUSLE
21. Jackson, D. (2019). Student perceptions of the development of work readiness in Australian undergraduate programs. *Journal of College Student Development*, *60*(2), 219–239. https://doi.org/10.1353/csd.2019.0020
22. Jackson, D., Meek, S. (2021). Embedding work-integrated learning into accounting education: the state of play and pathways to future implementation. *Accounting Education*, *30*(1), 63–85. https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1794917. EDN: https://elibrary.ru/ZNNNCK
23. Kettunen, A., Lassila, E., Lutovac, S., Uitto, M. (2023). Becoming a safe adult for pupils: emotions as part of first-year student teachers' narrative identities told with photographs. *European Journal of Teacher Education*, *46*(2), 1–20. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2211730
24. Kis, S. K., Kartal, G. (2019). No pain, no gain: reflections on the promises and challenges of embedding reflective practices in large classes. *Reflective Practice*, *20*(5), 637–653. https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1651715
25. Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press

26. Marden, M. P., Herrington, J. (2022). Encouraging reflective practice through learning portfolios in an authentic online foreign language learning environment. *Reflective Practice*, *23*(2), 177–189. https://doi.org/10.1080/14623943.2021.2001321. EDN: https://elibrary.ru/PZWPJY
27. Qin, L. (2020). Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, *20*(1), 79–105. https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3. EDN: https://elibrary.ru/HNWHYJ
28. Rigolizzo, M., Zhu, Z. (2020). Motivating reflection habits and raising employee awareness of learning. *Evidence-based Healthcare: A Global Forum for Empirical Scholarship*, *8*(2), 161–175. https://doi.org/10.1108/ebhrm-11-2019-0102. EDN: https://elibrary.ru/NHQWMC
29. Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, *104*(4), 842–866. https://doi.org/10.1177/016146810210400402
30. Sener, B., Mede, E. (2022). Promoting learner autonomy and improving reflective thinking skills through reflective practice and collaborative learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–16. https://doi.org/10.1080/17501229.2022.204769. EDN: https://elibrary.ru/WIJSUC
31. Toraman, C., Celik, S. (2021). Lise öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve ölçeğin mesleki değerlerle ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *53*(53), 47–68. https://doi.org/10.15285/maruaebd.676792. EDN: https://elibrary.ru/YQROTX
32. Wong, B., Hoskins, K. (2022). Ready, set, work? Career preparations of final-year non-traditional university students. *Higher Education Pedagogies*, *7*(1), 88–106. https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2100446. EDN: https://elibrary.ru/TIEZIL
33. Yang, C., Bai, L. (2019). The use of metacognitive strategies by Chinese PhD students of social sciences in Australian universities. *International Journal of Educational Research*, *97*, 43–52. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.007

References

1. Kaitov, A. P. (2023). Structural and functional model of pedagogical support for the development of positive professional motivation of future teachers. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, *17*(2), 63–79. https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.03. EDN: https://elibrary.ru/OVZQGA
2. Kaitov, A. P., & Lvova, A. S. (2022). Development of positive professional motivation of future teachers within the framework of the 2+2 educational model [Electronic resource]. *Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*, *(7)*. URL: http://izvestia-ippo.ru/kaitov-a-p-lvova-a-s-razvitie-pozitiv/ (accessed: 05.07.2025). EDN: https://elibrary.ru/EOLOXF

3. Martynenko, O. O., Karev, B. A., Soboleva, E. V., & Klyuchnikov, D. A. (2020). The problem of attracting and professionally adapting young teachers: analysis of factors and experience in solving it. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, *74*(6), 135–143. https://doi.org/10.24158/spp.2020.6.23. EDN: https://elibrary.ru/ZMSHSC
4. Nurieva, L. M., & Kiselev, S. G. (2020). Employment of pedagogical university graduates: statistics versus mythology. *The Education and Science Journal*, *22*(9), 37–66. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-9-37-66. EDN: https://elibrary.ru/KXYYGQ
5. Ponomareva, E. Yu. (2019). Psychological aspects of subject-to-subject pedagogical interaction. *Problems of Modern Pedagogical Education. Series: Pedagogy and Psychology*, *64*(2), 299–301. EDN: https://elibrary.ru/DNCDWB
6. Savenkov, A. I., & Afanasyeva, Zh. V. (2017). Dynamics of professional motivation of future teachers in the context of reflexive-activity-based training in guiding research and project activities of primary school students. *MCU Journal "Pedagogy and Psychology"*, *39*(1), 8–18. EDN: https://elibrary.ru/XXXZMN
7. Stepanov, S. Yu., & Kremer, E. Z. (2011). Reflective diagnostics in managing organizational development (the case of a strategy development workshop-training). *Acmeology*, 77–91. EDN: https://elibrary.ru/PEXGUV
8. Stepanov, S. Yu., & Orzhekovsky, P. A. (2023). *Psychological and Pedagogical Foundations of Education Digitalization and Reflexive-Creative Human Development*. Moscow: Direct Media LLC. 204 p. ISBN: 978-5-4499-3753-7. EDN: https://elibrary.ru/IBTSVG
9. Tarkhanova, I. Yu. (2019). Modern regulators of the formation of a new didactics of higher education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, *107*(2), 45–52. https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10350. EDN: https://elibrary.ru/JAOWVT
10. Amulya, J. (2004). *What is reflective practice*. Center for Reflective Community Practice, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA [Online]. URL: https://www.macalester.edu/cec/wp-content/uploads/sites/78/2016/04/JoyAmulya.pdf
11. Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, *41*(3), 266–281. https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784
12. Boud, D. (2010). Relocating reflection in the context of practice. In: H. Bradbury, N. Frost, & S. Kilminster (Eds.), *Beyond Reflective Practice* (pp. 25–36).
13. Brewer, K. L., & Devnew, L. E. (2022). Developing responsible, self-aware management: an authentic leadership development program case study. *International Journal of Management in Education*, *20*(3), Article 100697. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100697. EDN: https://elibrary.ru/NLILNG

14. Daff, L., Tame, K., & Sands, J. (2024). A course design approach that encourages reflective practice habits. *The International Journal of Management Education*, *22*(2), 100990. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100990. EDN: https://elibrary.ru/QXPURH
15. Dellaportas, S., Stevenson-Clarke, P., Joshi, M., & De Fazio, T. (2022). Reflective practice and learning in accounting education. *Accounting Education*, 1–27. https://doi.org/10.1080/09639284.2022.2076565. EDN: https://elibrary.ru/PGTTUI
16. Essa, E. K. (2022). Strategies for self-regulated learning and associated impact on academic achievement in an EFL context. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, *2*(4), 533–540. https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1451. EDN: https://elibrary.ru/ODCAUT
17. Góes, N., & Boruchovitch, E. (2020). *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?* Petrópolis, RJ: Vozes. 126 p. https://doi.org/10.5585/eccos.n57.19890
18. Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, G., & Steca, P. (2022). Self-efficacy beliefs of university students: examining factor validity and measurement invariance of the new academic self-efficacy scale. *Frontiers in Psychology*, *12*(1), 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.498824. EDN: https://elibrary.ru/YITQHI
19. Greenaway, R. (2023). *The active reviewing cycle*. Retrieved August 8, 2023, from https://reviewing.co.uk/learning-cycle/the-active-reviewing-cycle.htm
20. Ilany, B. (2022). Why I chose to become a mathematics teacher? — An analysis of the motivations behind the choice of profession based on gender, seniority, and age of students. *Creative Education*, *13*(01), 183–202. https://doi.org/10.4236/ce.2022.131013. EDN: https://elibrary.ru/VWUSLE
21. Jackson, D. (2019). Student perceptions of the development of work readiness in Australian undergraduate programs. *Journal of College Student Development*, *60*(2), 219–239. https://doi.org/10.1353/csd.2019.0020
22. Jackson, D., & Meek, S. (2021). Embedding work-integrated learning into accounting education: the state of play and pathways to future implementation. *Accounting Education*, *30*(1), 63–85. https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1794917. EDN: https://elibrary.ru/ZNNNCK
23. Kettunen, A., Lassila, E., Lutovac, S., & Uitto, M. (2023). Becoming a safe adult for pupils: emotions as part of first-year student teachers' narrative identities told with photographs. *European Journal of Teacher Education*, *46*(2), 1–20. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2211730
24. Kis, S. K., & Kartal, G. (2019). No pain, no gain: reflections on the promises and challenges of embedding reflective practices in large classes. *Reflective Practice*, *20*(5), 637–653. https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1651715
25. Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT Press.

26. Marden, M. P., & Herrington, J. (2022). Encouraging reflective practice through learning portfolios in an authentic online foreign language learning environment. *Reflective Practice*, *23*(2), 177–189. https://doi.org/10.1080/14623943.2021.2001321. EDN: https://elibrary.ru/PZWPJY
27. Qin, L. (2020). Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, *20*(1), 79–105. https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3. EDN: https://elibrary.ru/HNWHYJ
28. Rigolizzo, M., & Zhu, Z. (2020). Motivating reflection habits and raising employee awareness of learning. *Evidence-Based Healthcare: A Global Forum for Empirical Scholarship*, *8*(2), 161–175. https://doi.org/10.1108/ebhrm-11-2019-0102. EDN: https://elibrary.ru/NHQWMC
29. Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, *104*(4), 842–866. https://doi.org/10.1177/016146810210400402
30. Sener, B., & Mede, E. (2022). Promoting learner autonomy and improving reflective thinking skills through reflective practice and collaborative learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–16. https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2047691. EDN: https://elibrary.ru/WIJSUC
31. Toraman, C., & Celik, S. (2021). Development of a scale measuring high school students' attitudes towards the teaching profession and the relationship of the scale with professional values. *Marmara University Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, *53*(53), 47–68. https://doi.org/10.15285/maruaebd.676792. EDN: https://elibrary.ru/YQROTX
32. Wong, B., & Hoskins, K. (2022). Ready, set, work? Career preparations of final-year non-traditional university students. *Higher Education Pedagogies*, *7*(1), 88–106. https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2100446. EDN: https://elibrary.ru/TIEZIL
33. Yang, C., & Bai, L. (2019). The use of metacognitive strategies by Chinese PhD students of social sciences in Australian universities. *International Journal of Educational Research*, *97*, 43–52. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.007

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Львова Анна Сергеевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет
2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, г. Москва, 129226, Российская Федерация
LvovaA@mgpu.ru

Фортунатов Артем Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет

2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, г. Москва, 129226, Российская Федерация
FortunatovAA@mgpu.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Anna S. Lvova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
4, Vtoroy Selskohoziajstvenny proezd, Moscow, 129226, Russian Federation
LvovaA@mgpu.ru
SPIN-code: 9088-8722
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6852-5039

Artem A. Fortunatov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
4, Vtoroy Selskohoziajstvenny proezd, Moscow, 129226, Russian Federation
FortunatovAA@mgpu.ru
SPIN-code: 4420-6517
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0778-3672

Поступила 10.12.2025
После рецензирования 29.12.2025
Принята 09.01.2026

Received 10.12.2025
Revised 29.12.2025
Accepted 09.01.2026

Педагогика и психология российского профессионального образования / Pedagogy and Psychology of Russian Professional Education

Научная статья
Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-1130
EDN: NKMFFV
УДК 372.862

Методологические основы обучения иностранных студентов в условиях закрытых российских морских вузов: концептуальная модель

И.С. Куликовская
Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, Новороссийск, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. В статье исследуются методологические основы организации образовательного процесса для иностранных студентов, проходящих обучение в условиях закрытых российских морских образовательных учреждений. Актуальность проблемы обусловлена возрастающей геополитической значимостью подготовки морских кадров для дружественных стран, а также спецификой интеграции иностранных граждан в академическую и социокультурную среду институтов с особым режимом.

Цель – разработка и обоснование концептуальной модели обучения, способной эффективно нивелировать адаптационные трудности и оптимизировать образовательный процесс.

Материалы и методы. Методологическую базу составили системный, компетентностный, культурологический и аксиологический подходы, позволившие всесторонне рассмотреть проблему. Проведен критический анализ существующих педагогических стратегий и выявлены их ограничения применительно к специфике закрытых морских вузов.

Результаты. В результате предложена инновационная концептуальная модель, включающая три взаимосвязанных блока: целевой, содержательно-технологический и оценочно-результативный, с акцентом на поликультурную адаптацию, формирование профессиональной идентичности и развитие межкультурной коммуникативной компетенции. Модель ориентирована на формирование устойчивых профессиональных навыков и гражданской ответственности в контексте междуна-

родной морской деятельности. Выводы статьи имеют практическую значимость для совершенствования методического обеспечения и повышения качества подготовки иностранных специалистов в условиях закрытых образовательных учреждений морской отрасли.

Ключевые слова: иностранные студенты; морские вузы; закрытые образовательные учреждения; методологические основы; концептуальная модель; поликультурная адаптация; профессиональная подготовка; межкультурная коммуникация; интеграция в образование

Для цитирования. Куликовская, И. С. (2026). Методологические основы обучения иностранных студентов в условиях закрытых российских морских вузов: концептуальная модель. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 256–276. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1130

Methodological foundations of teaching foreign students in closed Russian maritime universities: the conceptual model

I.S. Kulikovskaya
Maritime State University of Admiral F.F. Ushakov, Novorossiysk, Russian Federation

Abstract

Background. The article examines the methodological foundations of the organization of the educational process for foreign students studying in closed Russian maritime educational institutions. The urgency of the problem is due to the increasing geopolitical importance of training naval personnel for friendly countries, as well as the specifics of the integration of foreign citizens into the academic and socio-cultural environment of institutions with a special regime.

The aim is to develop and substantiate a conceptual learning model that can effectively offset adaptive difficulties and optimize the educational process.

Purpose. The aim is to develop and substantiate a conceptual learning model that can effectively offset adaptive difficulties and optimize the educational process.

Materials and methods. Materials and methods. The methodological basis was made up of systematic, competence-based, culturological and axiological approaches, which made it possible to comprehensively consider the problem. A critical analysis of existing pedagogical strategies has been carried out and their limitations have been identified in relation to the specifics of closed maritime universities.

Results. As a result, an innovative conceptual model is proposed that includes three interrelated blocks: targeted, content-technological, and evaluative-effective, with an

emphasis on multicultural adaptation, the formation of professional identity, and the development of intercultural communicative competence. The model focuses on the formation of sustainable professional skills and civic responsibility in the context of international maritime activities. The conclusions of the article are of practical importance for improving methodological support and improving the quality of training of foreign specialists in closed educational institutions of the maritime industry.

Keywords: international students; maritime universities; closed educational institutions; methodological foundations; conceptual model; multicultural adaptation; professional training; intercultural communication; integration into education

For citation. Kulikovskaya, I. S. (2026). Methodological foundations of teaching foreign students in closed Russian maritime universities: the conceptual model. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 256–276. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1130

Введение

Современный мир характеризуется усилением интеграционных процессов и развитием международного сотрудничества во всех сферах, включая образование. Подготовка высококвалифицированных специалистов для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях, особенно в сфере морского транспорта и судостроения, приобретает стратегическое значение, способствуя укреплению международных связей и продвижению отечественных образовательных стандартов. Особое место в этой системе занимают закрытые российские морские вузы, которые сочетают в себе требования академического образования с особенностями ведомственного режима, строгой дисциплины и специфической профессиональной ориентации. Условия закрытого типа налагают дополнительные, зачастую уникальные ограничения и вызовы, влияющие на процесс адаптации и обучения иностранных студентов, существенно отличаясь от открытых гражданских университетов.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки научно обоснованных методологических подходов, которые бы учитывали, как общепедагогические принципы обучения иностранных граждан, так и специфику социокультурной, психологической и лингвистической адаптации в условиях ограниченного доступа, ведомственной регламентации и интенсивной профессиональной под-

готовки. Отсутствие адекватных методологических основ приводит к снижению эффективности образовательного процесса, усугублению проблем адаптации и недостаточному раскрытию потенциала иностранных обучающихся.

Несмотря на значительный опыт России в подготовке иностранных кадров, методологические основы обучения студентов из других стран в закрытых морских вузах остаются недостаточно разработанными. Существующие дидактические модели, преимущественно ориентированные на открытые образовательные системы, не в полной мере учитывают такие специфические факторы, как культурно-психологические барьеры, особенности лингвистической среды в условиях ограниченного общения, необходимость формирования профессиональной идентичности в условиях строгой дисциплины и ограниченной автономии, а также специфику адаптации к ведомственной субкультуре. Основная проблема заключается в отсутствии комплексной, научно-обоснованной и практически реализуемой концептуальной модели, которая интегрировала бы педагогические, психологические и социокультурные аспекты обучения иностранных студентов в уникальных условиях закрытых морских образовательных учреждений.

При этом, под «закрытым морским вузом» в рамках данного исследования следует понимать образовательное учреждение морского профиля, функционирующее в условиях ограниченного доступа и ведомственной регламентации, где образовательная деятельность сопровождается дополнительно установленными режимными требованиями, внутренней корпоративной культурой и специальными нормами безопасности. Такая специфика проявляется через сочетание академических программ общего и профессионального профиля с элементами служебной дисциплины, ограниченным внешним социокультурным взаимодействием студентов и сотрудников, наличием специализированных инфраструктурных объектов (закрытые учебно-производственные площадки, режимные общежития, пропускной режим) и усиленной ответственностью за соблюдение отраслевых стандартов и этики. Для целей модели именно эти признаки - режимность доступа, ведомственная субкультура, усиленные требования к безопасности и

профессиональной дисциплине - определяют ключевые факторы, которые необходимо учитывать при проектировании учебных планов, программ адаптации, языковой подготовки и психологической поддержки иностранных студентов.

Проблемы адаптации иностранных студентов в российских вузах активно исследуются отечественными и зарубежными учеными (Кожевникова М.Н. [6, с. 27], Краснощеков В.В. [7, с. 18], Сысоева А.В. [10, с. 55], Хасанова Л.И. [12, с. 132], To'Lqinovna, M.N. [20, p. 17],). Значительное внимание уделяется лингвистическим аспектам (Мезенцева А.И. [9, с. 11], Гнеушева А.Л. [3, с 72], Nimenko N. [18, p. 13], Kharlamova L. [15, p. 210]), социокультурной адаптации (Береговая О.А. [1, с. 108], Ильиных С.А. [5, с. 1] Мартинович Н.Е. [8, с. 335], Фурсова П.В. [11, с. 34], Matanat M.M. [17]), психологическим особенностям (Иванчин С.А. [4, с. 17]). Однако практически отсутствуют исследования, посвященные специфике обучения и адаптации иностранных студентов именно в закрытых образовательных учреждениях, особенно морского профиля. Таким образом, наблюдается существенный пробел в понимании и методологическом обеспечении данного сегмента образовательной деятельности.

Эффективность обучения иностранных студентов в условиях закрытых российских морских вузов может быть существенно повышена за счет внедрения комплексной концептуальной модели, основанной на интеграции системного, компетентностного, культурологического и аксиологического подходов, учитывающей специфику поликультурной адаптации, профессиональной подготовки и формирования межкультурной коммуникативной компетенции в условиях строгой регламентации и ограниченного социокультурного пространства.

Материалы и методы

Исследование строится на комплексном методологическом подходе, интегрирующем несколько ведущих парадигм педагогической науки:

- Системный подход позволяет рассматривать образовательный процесс как сложную, динамическую, целостную систему, состоящую из взаимосвязанных элементов (цели, содержание, методы,

средства, формы, субъекты) и функционирующую в определенной внешней среде (условия закрытого морского вуза). В рамках данного подхода осуществляется структурирование концептуальной модели, выявление связей между ее компонентами и оценка их взаимного влияния;

- Компетентностный подход определяет результаты образования через набор компетенций (ключевых, общекультурных, профессиональных), которые иностранные студенты должны освоить [2, с. 130]. Этот подход ориентирует на формирование не только знаний, но и умений, навыков, а также способности применять их в практической деятельности, что особенно важно для профессиональной подготовки в морских вузах;
- Культурологический подход позволяет рассматривать образование как часть культуры и средство ее трансляции. В контексте обучения иностранных студентов это предполагает учет культурных особенностей обучающихся, формирование у них межкультурной компетенции, а также интериоризацию российской, в частности морской, профессиональной культуры. Он помогает понять механизмы аккультурации и разработать стратегии для эффективной интеграции в новую культурную среду [19];
- Аксиологический подход ориентирует на формирование ценностных ориентаций, моральных принципов и этических норм, что критически важно для морской профессии, связанной с высокой ответственностью и строгой дисциплиной. Этот подход обеспечивает смысловое наполнение образовательного процесса, способствуя формированию гражданской и профессиональной позиции [14, с. 77];
- Деятельностный подход раскрывает процесс познания и развития личности через активную деятельность. Для иностранных студентов это означает вовлечение в учебную, научно-исследовательскую, внеучебную и профессионально-ориентированную деятельность, что способствует более глубокому освоению материала и эффективной адаптации.

Проведенное исследование носит теоретико-моделирующий характер, что позволило:

- изучить, обобщить и систематизировать данные научной литературы по педагогике, психологии, лингвистике и социологии в контексте обучения иностранных студентов в рамках специфики закрытых образовательных учреждений.
- оценить применимость существующих педагогических моделей и подходов в условиях закрытых морских вузов, выявить их сильные сторон и ограничения.
- разработать концептуальную модель обучения, включающую целевой, содержательно-технологический и оценочно-результативный блоки.
- сформировать конкретные принципы, методы и формы организации образовательного процесса в рамках предложенной модели.
- упорядочить выявленные проблемы, факторы влияния и их возможные решения.

Результаты и обсуждение

На основе проведенного теоретического анализа и выявленных проблем была разработана и обоснована концептуальная модель обучения иностранных студентов в условиях закрытых российских морских вузов. Модель представляет собой систему взаимосвязанных блоков, направленных на комплексное решение задач профессиональной подготовки и социокультурной адаптации.

Структура концептуальной модели

I. Целевой блок.

Определяет общую направленность и ожидаемые результаты обучения.

Основная цель - формирование высококвалифицированного, конкурентоспособного специалиста морской отрасли, обладающего высоким уровнем профессиональных компетенций, межкультурной коммуникативной компетенцией, адаптированного к российской социокультурной и профессиональной среде, а также интегрированного в ведомственную субкультуру закрытого морского вуза.

Задачи:

- Достижение высокого уровня владения русским языком в академической и профессиональной сферах.
- Формирование специализированных профессиональных компетенций в соответствии с мировыми и российскими морскими стандартами.
- Развитие навыков межкультурной коммуникации и толерантности.
- Эффективная социокультурная и психологическая адаптация к условиям закрытого образовательного учреждения и российской действительности.
- Формирование профессиональной и корпоративной этики, гражданской ответственности.

Принципы, лежащие в основе модели:

1. Принцип интегративности: объединение лингвистических, профессиональных, социокультурных и психологических аспектов в единую систему.
2. Принцип персонализации: учет индивидуальных особенностей, предшествующего опыта, культурного бэкграунда каждого студента.
3. Принцип адаптивности: гибкость модели, способность к модификации в зависимости от изменяющихся условий и потребностей студентов.
4. Принцип культуросообразности: построение образовательного процесса с учетом культурных особенностей обучающихся и целей их аккультурации в российской среде.
5. Принцип профессиональной ориентации: максимальное приближение учебного процесса к реальным профессиональным задачам морской деятельности с первых этапов обучения.
6. Принцип системности: рассмотрение всех элементов модели как взаимосвязанных компонентов единой образовательной системы.

II. Содержательно-технологический блок.

Описывает содержание, методы и формы реализации образовательного процесса.

Содержание образования:

- Лингвистическая подготовка - интенсивные курсы русского языка как иностранного (РКИ) с акцентом на профессионально-ориен-

тированный язык (морская терминология, деловая коммуникация). Использование специализированных учебных материалов.
- Профессиональная подготовка - учебные планы и программы, соответствующие международным и национальным стандартам морского образования, с учетом специфики российского контекста. Включение дисциплин, формирующих морскую этику, культуру безопасности.
- Социокультурная адаптация - курсы по культурологии России, истории флота, ведомственной этике. Введение в систему российского права и норм поведения.
- Психологическая поддержка - тренинги по управлению стрессом, межкультурному взаимодействию, конфликтологии. Индивидуальные консультации психолога.

Применяемые методы и технологии обучения:

1. Активные и интерактивные методы: проектная деятельность, кейс-стади, ролевые игры, дискуссии, тренинги, деловые игры, имитационные упражнения.
2. Дистанционные и электронные образовательные технологии: использование специализированных платформ для доступа к учебным материалам, онлайн-тренажерам, языковым курсам (при соблюдении требований безопасности).
3. Кооперативное обучение: групповые работы, совместные проекты, способствующие межкультурному взаимодействию и формированию командных навыков.
4. Наставничество (тьюторство): прикрепление кураторов/наставников из числа старших курсантов или опытных преподавателей для помощи в адаптации и академической поддержке.
5. Интенсивные методы языковой подготовки: аудиовизуальные курсы, «immersion-программы» (частичное погружение в языковую среду).

Организационные формы:

- Специализированные учебные группы для иностранных студентов.
- Интеграция в общие учебные группы на старших курсах по мере адаптации.

- Внеучебная деятельность: культурные мероприятия, спортивные секции, участие в общественных проектах вуза, экскурсии (с учетом режима).
- Создание поликультурной среды в общежитиях, организация мероприятий, направленных на знакомство с культурами разных стран.

III. Оценочно-результативный блок.

Определяет критерии и методы оценки эффективности модели.

Критерии эффективности:

- Академическая успеваемость: средний балл, успеваемость по ключевым дисциплинам.
- Уровень владения русским языком: динамика по результатам тестирований.
- Степень социокультурной адаптации: уровень удовлетворенности условиями обучения и проживания, показатели психологического комфорта, активность в общественной жизни.
- Сформированность профессиональных компетенций: оценка результатов практик, курсовых работ, квалификационных экзаменов.
- Уровень межкультурной коммуникативной компетенции: способность к эффективному взаимодействию с представителями различных культур.

Методы оценки:

1. Тестирование (языковое, профессиональное).
2. Анкетирование, опросники (оценка удовлетворенности, уровня адаптации).
3. Психодиагностика (оценка психологического состояния).
4. Наблюдение за поведением и взаимодействием студентов.
5. Анализ успешности прохождения производственных практик.
6. Оценка участия во внеучебной деятельности.

Аналитическая интерпретация:

Представленная концептуальная модель выходит за рамки традиционных подходов, предлагая комплексное решение для специфических условий закрытых морских вузов. Ее уникальность заключается в том, что она не просто адаптирует общие педагогические принципы, а интегрирует их, учитывая ограничения и возможности закрытой

среды. Например, ограниченность внешних контактов компенсируется интенсификацией внутривузовской межкультурной коммуникации и тщательно спланированной внеучебной деятельностью. Строгая регламентация используется для формирования профессиональной дисциплины и корпоративной культуры, а не только как ограничивающий фактор. Особое внимание уделено психолого-педагогической поддержке, что критически важно для студентов, находящихся в условиях изоляции и под давлением адаптации.

В отличие от работ, акцентирующих внимание на отдельных аспектах (например, только языковой подготовке или только адаптации), анализируемая модель предлагает системное видение. Ранее предложенные модели адаптации или формирования межкультурной компетенции для открытых вузов не учитывают специфику ведомственной регламентации и ограниченного доступа к социокультурной среде. Модель, разработанная для военных вузов [13, с. 149], имеет схожие аспекты дисциплины, но не фокусируется на гражданских морских профессиях и нюансах поликультурной адаптации в гражданско-ведомственной среде. Представленная модель, напротив, синтезирует эти элементы, предлагая механизмы для формирования не только академических и профессиональных, но и «морских» компетенций, интегрированных в российскую социокультурную канву. Это позволяет перейти от фрагментарных решений к целостной стратегии.

Разработка модели позволила выявить ряд закономерностей:

1. Взаимосвязь лингвистической и социокультурной адаптации - чем выше уровень владения языком, тем быстрее и эффективнее происходит социокультурная адаптация, и наоборот, успешная адаптация стимулирует языковое развитие.
2. Влияние профессиональной среды - погружение в специализированную морскую профессиональную среду способствует ускоренному формированию профессиональной идентичности и мотивации к обучению.
3. Роль ограниченного социума - в условиях закрытого вуза микросоциум (группа, факультет) приобретает гипертрофированное значение - как источник поддержки, так и потенциальный ис-

точник конфликтов, что требует особого внимания к развитию межгруппового взаимодействия.

4. Культурный фактор - различия в культурных ценностях и образовательных традициях являются ключевым фактором, влияющим на весь образовательный процесс и требующим постоянного учета.

Основные факторы, влияющие на эффективность обучения в условиях закрытых морских вузов, включают: уровень исходной языковой подготовки, культурно-ценностные особенности студентов, наличие или отсутствие опыта жизни в строго регламентированных учреждениях, степень психологической устойчивости к стрессовым ситуациям, качество методического обеспечения и квалификация преподавательского состава, а также наличие эффективной системы поддержки и наставничества.

Разработанная концептуальная модель является теоретическим ответом на ключевые проблемы обучения иностранных студентов в закрытых российских морских вузах. Она интегрирует принципы, содержание, методы и формы, которые в совокупности способны обеспечить комплексное развитие личности специалиста. Теоретический анализ показал, что без системного подхода к учету специфики условий закрытого вуза, эффективность обучения будет оставаться ниже потенциально возможной. Гипотеза исследования, предполагающая повышение эффективности за счет внедрения комплексной модели, теоретически подтверждена. Модель предусматривает активное использование внутренних ресурсов вуза для компенсации ограниченности внешних, например, через интенсификацию внутригрупповой коммуникации, создание специализированных адаптационных программ и усиление роли наставничества. Ключевым элементом модели является формирование не просто профессиональных навыков, но и профессиональной идентичности, ценностей морской этики и корпоративной культуры, что критически важно для будущих моряков, действующих в условиях высокой ответственности и командного взаимодействия.

На основании теоретического анализа и обоснования модели можно выделить следующие существенные проблемы, которые она призвана решить:

1. Недостаточная лингвистическая и профессиональная готовность проявляющаяся в том, что иностранные студенты часто испытывают трудности с освоением русского языка, особенно его профессиональной лексики, что препятствует полноценному освоению специальных дисциплин.
2. Длительная и травматичная социокультурная и психологическая адаптация в силу того, что условия закрытого вуза, отрыв от привычной культурной среды, строгая дисциплина и ограничения свободы передвижения вызывают значительный стресс и могут приводить к дезадаптации.
3. Отсутствие целостной системы формирования межкультурной коммуникативной и профессиональной компетенции проявляются в силу того, что существующие подходы фрагментарны и не обеспечивают комплексного развития необходимых для морской деятельности навыков взаимодействия в поликультурной среде и соответствия корпоративным стандартам.

Обсуждение теоретических и практических последствий позволяют отметить, что с точки зрения теоретического обоснования предложенная концептуальная модель обогащает педагогическую теорию в области обучения иностранных студентов, предлагая новый взгляд на организацию образовательного процесса в специфических условиях закрытых учреждений. Она может служить основой для дальнейших исследований по адаптации, межкультурной коммуникации и профессиональному становлению в подобных образовательных средах. Модель также подчеркивает значимость системного подхода к проектированию образовательных систем в сложных социокультурных условиях. Однако и с точки зрения практической значимости, модель предоставляет конкретный инструментарий для педагогического коллектива и администрации морских вузов. Она позволяет систематизировать и оптимизировать учебный процесс, разработать целевые программы адаптации и поддержки, повысить качество профессиональной подготовки и снизить процент отсева иностранных студентов. Внедрение модели способствует формированию не только высококвалифицированных, но и социально ответственных специалистов, способных успешно интегри-

роваться в международное морское сообщество. Это также обеспечит более эффективное использование образовательного потенциала Российской Федерации в сфере подготовки кадров для дружественных стран.

Заключение

Проведенное теоретическое исследование позволило разработать и обосновать концептуальную модель обучения иностранных студентов в условиях закрытых российских морских вузов, что является ответом на актуальную потребность в повышении эффективности подготовки кадров для международного сотрудничества. В процессе исследования выявлено, что уникальность условий закрытых образовательных учреждений требует пересмотра традиционных подходов и создания интегрированной педагогической системы.

На основе разработанной концептуальной модели и проведенного анализа предлагаются следующие рекомендации по преодолению выявленных проблем и оптимизации образовательного процесса для иностранных студентов в условиях закрытых российских морских вузов:

1. Внедрение адаптационно-интеграционных программ с ранних этапов обучения, что позволит преодолеть проблему длительной и травматичной социокультурной и психологической адаптации.

Для этого целесообразно разработать и внедрить комплексную программу адаптации на подготовительном факультете и первом курсе. Программа должна включать:

- интенсивные курсы русского языка с акцентом на профессиональную лексику и академическую речь, а также элементы бытовой и социокультурной коммуникации, характерной для России;
- курсы по культурологии России, истории флота, особенностям жизни в закрытом учреждении, с регулярными интерактивными занятиями и дискуссиями;
- психологические тренинги по управлению стрессом, развитию адаптационных стратегий, формированию толерантности и навыков межкультурной коммуникации;
- система наставничества (тьюторства), где к иностранным студентам прикрепляются опытные российские студенты или млад-

шие преподаватели, оказывающие помощь в бытовых вопросах, учебе и социокультурной ориентации.

2. Гуманизация и персонализация образовательного процесса в условиях регламентации, что тесно связано со сложностями формирования профессиональной идентичности и ценностных ориентаций в условиях строгой дисциплины, риска формального усвоения знаний.

Для преодоления данной проблемы следует сочетать требования ведомственной дисциплины с принципами индивидуального подхода:

- разработать индивидуальные образовательные траектории или вариативные модули, учитывающих начальный уровень подготовки и культурные особенности студентов;
- осуществлять регулярный мониторинг психологического состояния студентов и оперативно оказывать индивидуальную психологическую поддержку;
- включить в учебные программы дисциплин, формирующие профессионально-значимые морально-этические качества, а также элементы «морского гражданства» и ответственности, с использованием дискуссионных форм обучения;
- формировать толерантное и уважительное отношение к иностранным студентам со стороны всего профессорско-преподавательского состава и административного персонала.

3. Совершенствование методического обеспечения и квалификации педагогических кадров в силу недостаточной лингвистической и профессиональной готовности последних, а также отсутствия адаптированных методик.

Преодоление данной проблемы заложено в необходимости:

- разработки специализированных учебных пособий и методических материалов по русскому языку как иностранному для морских специальностей, включающих интерактивные элементы и кейс-стади;
- повышения квалификации преподавателей, работающих с иностранными студентами, в области межкультурной педагогики, психологии адаптации и методик преподавания РКИ;
- привлечения к преподаванию специалистов, имеющих опыт международной деятельности или владеющих иностранными

языками, что может способствовать более эффективной коммуникации и пониманию культурных различий;
- внедрения систем оценки эффективности реализуемых программ и методик с регулярным сбором обратной связи от студентов и преподавателей для оперативной корректировки.

В целом, эти рекомендации являются конкретными шагами по реализации предложенной концептуальной модели и направлены на создание благоприятной, эффективной и гуманной образовательной среды для иностранных студентов в специфических условиях закрытых российских морских вузов.

Перспективы исследования и пути апробации предложенной модели должны быть направлены на эмпирическую верификацию модели в нескольких пилотных закрытых морских вузах с целью оценки ее применимости в разных организационно-правовых и социокультурных условиях; перспективно также проведение кросс-национальных сравнительных исследований среди обучающихся из различных стран для уточнения межкультурных детерминант адаптации. Практическая апробация может включать поэтапное внедрение компонентов модели:
- пилотные адаптационно-языковые модули на подготовительном отделении с контролем динамики языковой компетенции и академической успеваемости;
- внедрение системы наставничества и оценку ее влияния на психологическую устойчивость и социальную интеграцию через стандартные опросники и психодиагностические методики;
- тестирование содержательно-технологических решений (кейсы, имитационные тренировки, «immersion»-сессии) с последующей оценкой профессиональных компетенций на практике.

Эмпирическая проверка должна опираться на смешанную методологию: количественные показатели (тесты по РКИ, академические баллы, показатели прохода практик, шкалы адаптации) и качественные данные (глубинные интервью, фокус-группы с иностранными студентами и преподавателями, наблюдение). Важным этапом станет сравнительный анализ контрольных и экспериментальных групп, что позволит оценить эффект модели и ее отдельных компонентов, а также

скорректировать содержание и технологию внедрения в зависимости от выявленных ограничений и сильных сторон.

Список литературы

1. Береговая, О. А., Лопатина, С. С., Отургашева, Н. В. (2019). Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах. *Перспективы науки и образования*, (2), 108–118. https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.9. EDN: https://elibrary.ru/TXKIMV
2. Верховская, Ж. А. (2021). Межкультурная компетенция: концепции и стратегии формирования. *Педагогическое образование и наука*, (2), 129–134. EDN: https://elibrary.ru/OZFBZK
3. Гнеушева, А. Л. (2024). Лингвистическая и социокультурная адаптация иностранных студентов в университете. *Образование и общество*, (1), 72–77. EDN: https://elibrary.ru/MVVDTE
4. Иванчин, С. А. (2021). *Формирование адаптационной готовности к учебной деятельности у иностранных студентов в условиях вузовского образования* (дис. … канд. психол. наук). Саратов. 184 с.
5. Ильиных, С. А. (2025). Особенности социальной адаптации иностранных студентов: взгляд китайских и российских студентов. *Международный научно-исследовательский журнал*, (3 (153)), 1–4. https://doi.org/10.60797/IRJ.2025.153.104. EDN: https://elibrary.ru/XDFRQV
6. Кожевникова, М. Н. (2020). *Интеграция иностранных обучающихся в образовательную среду российского вуза на основе национально ориентированного подхода* (дис. … д-ра пед. наук). Москва. 357 с. EDN: https://elibrary.ru/BITOAT
7. Краснощеков, В. В. (2024). *Адаптация иностранных студентов: теоретические подходы и практики формального и неформального образования*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. 122 с. https://doi.org/10.18720/SPBPU/2/id23-626. ISBN: 978-5-7422-8277-8. EDN: https://elibrary.ru/FKGVDD
8. Мартинович, Н. Е. (2023). Социально-культурная адаптация иностранных студентов к межкультурной среде. В сб.: *Наука — образованию, производству, экономике* (Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова), с. 334–337.
9. Мезенцева, А. И. (2023). *Формирование конкурентоспособного специалиста технического профиля средствами иностранного языка* (дис. … канд. пед. наук). Ялта. 232 с.
10. Сысоева, А. В. (2021). Организационные основы по поддержке иностранных студентов на этапе вхождения в новую социокультурную и образовательную среду. *Norwegian Journal of Development of the International Science*, (69-2), 55–

58. https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-69-2-55-58. EDN: https://elibrary.ru/MOAHDN

11. Фурсова, П. В., Перекрестова, В. А., Лезина, О. В. (2022). Социокультурное сопровождение иностранных студентов в техническом вузе. *Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе*, *11*(1), 34–37. EDN: https://elibrary.ru/NICITH
12. Хасанова, Л. И. (2025). Адаптация иностранных студентов к российской системе образования. *Многоязычие в образовательном пространстве*, (2 (25)), 132–142. https://doi.org/10.35634/2500-0748-2025-17-2-132-142. EDN: https://elibrary.ru/XUFEGF
13. Чередниченко, М. В. (2022). Воспитание иностранных военных специалистов в процессе их обучения на территории Российской Федерации. *Вестник Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева*, (3 (31)), 149–158. EDN: https://elibrary.ru/GFAXPG
14. Штепа, А. Л., Пузырев, В. Ю., Ермаков, А. Г. (2024). Теоретические аспекты становления целостных ориентаций у курсантов морских высших учебных заведений и других силовых структур. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф. Ф. Ушакова*, (3), 77–79. EDN: https://elibrary.ru/GSPUQA
15. Kharlamova, L., Chala, N., Kovalova, I. (2020). Modern technologies for teaching foreign languages in technical higher education institutions. *Bulletin of Flight Academy*, (7), 209–215
16. Kolova, S. M. (2023). Sociocultural support of international students as adaptation tool in intercultural environment of Russian university (SUSU case study). *Bulletin of the South Ural State University*, (3), 67–83. https://doi.org/10.14529/ped230306. EDN: https://elibrary.ru/PAQKTC
17. Matanat, M. M. (2023). The importance of student's sociocultural competence during their foreign language studies. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, (2 (38)). https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062023/7988
18. Nimenko, N. (2022). Place of linguistic and country studies in the process of socio-cultural adaptation of foreign higher education applicants. *Teaching Languages at Higher Institutions*, (41), 12–25. https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-41-01. EDN: https://elibrary.ru/XAUYRI
19. Sansyzbayeva, S. K., Sagatova, S. S. (2021). Cross-cultural educational strategy for training foreign student. *Eurasian Journal of Philology. Science and Education*, (2). https://doi.org/10.26577/EJPh.2021.v182.i2.ph18. EDN: https://elibrary.ru/OCACKY
20. To'Lqinovna, M. N. (2025). Russian experience and modern approaches in educating foreign students. *International Journal of Pedagogics*, (2), 17–20. https://doi.org/10.37547/ijp/volume05issue02-05. EDN: https://elibrary.ru/ZXTNLQ

References

1. Beregovaya, O. A., Lopatina, S. S., & Oturgasheva, N. V. (2019). Barriers to the sociocultural adaptation of international students in Russian universities. *Prospects of Science and Education*, *(2),* 108–118. https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.9. EDN: https://elibrary.ru/TXKIMV
2. Verkhovskaya, Zh. A. (2021). Intercultural competence: concepts and strategies for development. *Pedagogical Education and Science*, *(2),* 129–134. EDN: https://elibrary.ru/OZFBZK
3. Gneusheva, A. L. (2024). Linguistic and sociocultural adaptation of international students at the university. *Education and Society*, *(1),* 72–77. EDN: https://elibrary.ru/MVVDTE
4. Ivanchin, S. A. (2021). *Formation of adaptive readiness for educational activities among international students in the context of university education* (Candidate of Psychological Sciences dissertation). Saratov. 184 p.
5. Ilyinykh, S. A. (2025). Features of the social adaptation of international students: the perspective of Chinese and Russian students. *International Research Journal*, *(3)*, 1–4. https://doi.org/10.60797/IRJ.2025.153.104. EDN: https://elibrary.ru/XDFRQV
6. Kozhevnikova, M. N. (2020). *Integration of international students into the educational environment of a Russian university based on a nationally oriented approach* (Doctor of Pedagogical Sciences dissertation). Moscow. 357 p. EDN: https://elibrary.ru/BITOAT
7. Krasnoshchekov, V. V. (2024). *Adaptation of international students: theoretical approaches and practices of formal and non-formal education*. Saint Petersburg: Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. 122 p. https://doi.org/10.18720/SPBPU/2/id23-626. ISBN: 978-5-7422-8277-8. EDN: https://elibrary.ru/FKGVDD
8. Martinovich, N. E. (2023). Sociocultural adaptation of international students to the intercultural environment. In: *Science for Education, Industry, and Economics* (Vitebsk: Vitebsk State University named after P. M. Masherov), pp. 334–337.
9. Mezentseva, A. I. (2023). *Developing a competitive technical specialist through foreign language instruction* (Candidate of Pedagogical Sciences dissertation). Yalta. 232 p.
10. Sysoeva, A. V. (2021). Organizational foundations for supporting international students during their entry into a new sociocultural and educational environment. *Norwegian Journal of Development of the International Science*, *(69-2),* 55–58. https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-69-2-55-58. EDN: https://elibrary.ru/MOAHDN
11. Fursova, P. V., Perekrestova, V. A., & Lezina, O. V. (2022). Sociocultural support for international students at a technical university. *Methodological Issues in Teaching Infocommunications in Higher Education*, *11*(1), 34–37. EDN: https://elibrary.ru/NICITH

12. Khasanova, L. I. (2025). Adaptation of international students to the Russian education system. *Multilingualism in the Educational Space*, *(2),* 132–142. https://doi.org/10.35634/2500-0748-2025-17-2-132-142. EDN: https://elibrary.ru/XUFEGF
13. Cherednichenko, M. V. (2022). Upbringing of foreign military specialists during their training in the Russian Federation. *Bulletin of the Military Academy of Logistics named after Army General A. V. Khrulev*, *(3),* 149–158. EDN: https://elibrary.ru/GFAXPG
14. Shtepa, A. L., Puzyrev, V. Yu., & Ermakov, A. G. (2024). Theoretical aspects of forming holistic orientations among cadets of maritime higher education institutions and other law enforcement and military structures. *Bulletin of Admiral Ushakov State Maritime University*, *(3),* 77–79. EDN: https://elibrary.ru/GSPUQA
15. Kharlamova, L., Chala, N., & Kovalova, I. (2020). Modern technologies for teaching foreign languages in technical higher education institutions. *Bulletin of Flight Academy*, *(7),* 209–215.
16. Kolova, S. M. (2023). Sociocultural support of international students as an adaptation tool in the intercultural environment of a Russian university (SUSU case study). *Bulletin of the South Ural State University*, *(3),* 67–83. https://doi.org/10.14529/ped230306. EDN: https://elibrary.ru/PAQKTC
17. Matanat, M. M. (2023). The importance of a student's sociocultural competence during their foreign language studies. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, *(2)*. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062023/7988
18. Nimenko, N. (2022). The place of linguistics and country studies in the process of sociocultural adaptation of foreign applicants to higher education. *Teaching Languages at Higher Institutions*, *(41),* 12–25. https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-41-01. EDN: https://elibrary.ru/XAUYRI
19. Sansyzbayeva, S. K., & Sagatova, S. S. (2021). Cross-cultural educational strategy for training foreign students. *Eurasian Journal of Philology. Science and Education*, *(2)*. https://doi.org/10.26577/EJPh.2021.v182.i2.ph18. EDN: https://elibrary.ru/OCACKY
20. To'lqinovna, M. N. (2025). Russian experience and modern approaches in educating foreign students. *International Journal of Pedagogics*, *(2),* 17–20. https://doi.org/10.37547/ijp/volume05issue02-05. EDN: https://elibrary.ru/ZXTNLQ

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Куликовская Ирина Сергеевна, аспирант кафедры «Гуманитарные дисциплины»
ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова»
проспект Ленина, 93, г. Новороссийск, 353925, Российская Федерация
uu-208@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Irina S. Kulikovskaya, Postgraduate Student of the Department of Humanities
Maritime State University of Admiral F.F. Ushakov
93, Lenin Prospect, Novorossiysk, 353925, Russian Federation
uu-208@mail.ru
SPIN-code: 7128-0946
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5207-2725
Academia.edu: https://independent.academia.edu/KulikovskayaIS

Поступила 10.12.2025
После рецензирования 20.01.2026
Принята 22.01.2026

Received 10.12.2025
Revised 20.01.2026
Accepted 22.01.2026

Russian Journal of Education and Psychology
2026, Volume 17, Number 2 • https://rjep.ru

Педагогика и психология российского профессионального образования / Pedagogy and Psychology of Russian Professional Education

Научная статья Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-1131 **EDN:** OANTVW
УДК 378.147:811.111

Деловая настольная игра для формирования способности к иноязычному профессиональному взаимодействию

Д.С. Бурцева, Л.Н. Лубожева
Челябинский государственный университет, Челябинск, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Актуальные направления научно-технологического прогресса ведут к унификации образовательного поля. Изменения приоритетов в сфере воспитания и образования приводят к обновлению структуры и содержания основных профессиональных образовательных программ, а также к изменению обязательных требований, предъявляемых к образовательному пространству. Усовершенствование структуры программ и условий их реализации ведёт к необходимости разработки и применения различных современных методов обучения в процессе образования.

Цель – разработка методического сопровождения формирования способности к профессиональному взаимодействию на иностранном языке у обучающихся специалитета с помощью деловой настольной игры экономической направленности.

Материалы и методы: методы теоретического анализа научной и учебно-методической литературы, контент-анализ и сравнительный анализ.

Результаты. Предложен вариант методического сопровождения формирования способности к профессиональному взаимодействию на иностранном языке у обучающихся специалитета факультета экономики и управления с помощью деловой настольной игры экономической направленности. Изучены различные подходы к образовательному процессу в вузе, в частности компетентностный, субъектно-деятельностный и профессионально-ориентированный. Рассмотрены понятия «компетенция», «профессиональное взаимодействие» и «коммуникативная технология». Представлена одна деловая настольная игра экономической направленности, при-

меняемая в процессе обучения иностранному языку с целью формирования у обучающихся способности вести дискуссию.

Ключевые слова: компетенция; профессиональное взаимодействие; коммуникативная технология; деловая настольная игра; субъектно-деятельностный подход; компетентностный подход; профессионально-ориентированный подход; межкультурное взаимодействие

Для цитирования. Бурцева, Д. С., & Лубожева, Л. Н. (2026). Деловая настольная игра для формирования способности к иноязычному профессиональному взаимодействию. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 277–293. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1131

Business board game for the formation of foreign language professional interaction ability

D.S. Burtseva, L.N. Lubozheva
Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation

Abstract

Background. Current trends in scientific and technological progress are leading to the unification of the educational landscape. Changing priorities in the fields of upbringing and education are leading to updates in the structure and content of core professional educational programs, as well as changes in mandatory requirements for the educational space. Improving the structure of programs and the conditions for their implementation necessitates the development and application of various modern teaching methods in the educational process.

Purpose. Development of methodological support for the formation of the ability for professional interaction in a foreign language among students of a specialist program using a business board game of the economic sphere.

Materials and methods. Methods of theoretical analysis of scientific and educational literature, content-analysis and comparative analysis.

Results. A methodological approach to developing professional interaction skills in a foreign language is proposed for students in the Faculty of Economics and Management's specialty program using a business board game of the economic sphere. Various approaches to the educational process at the university are explored, including competency-based, subject-activity-based, and professionally-oriented approaches. The concepts of "competence", "professional interaction", and "communication technology" are examined. A business board game of the economic sphere is presented, used in foreign language teaching to develop students' ability to conduct a discussion.

Keywords: competence; professional interaction; communication technology; business board game; subject-activity approach; competence approach; professional-oriented approach; intercultural interaction

For citation. Burtseva, D. S., & Lubozheva, L. N. (2026). Business board game for the formation of foreign language professional interaction ability. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 277–293. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1131

Введение

Специалисты должны обладать не только теоретическими знаниями в сфере будущей деятельности, но и практическими навыками построения взаимодействия в профессиональной области. Данная способность заключается в построении устной коммуникации, умении вести дискуссию, аргументации собственного мнения. Традиционные методы обучения направлены на раскрытие знаний в изучаемой области, уделяя меньше внимания формированию способностей и компетенций в практической деятельности. Активизация учебного процесса возможна благодаря внедрению методов обучения, в центре которых ставится обучающийся и его способности. Таким преимуществом обладает игровой метод, моделирующий условия будущей профессиональной деятельности в рамках игры. В деловой игре обучающиеся могут принимать разные роли, выстраивая взаимодействие для решения профессионально-ориентированных задач. Улучшить динамичность игровой деятельности можно с помощью внедрения деловой игры в настольном формате. Настольные игры предусматривают решение когнитивных задач из будущей деятельности с помощью игрового инвентаря и выстраивания профессионального взаимодействия в межкультурной коммуникации внутри команды. Интеграция деловой и настольной игры представляет перспективный метод организации учебной деятельности для формирования способности к профессиональному взаимодействию на иностранном языке у обучающихся неязыковых факультетов.

Более того, такой формат игры способствует устранению ряда противоречий, с которым сталкивается вышеуказанный процесс: на социально-педагогическом уровне (существует необходимость подготовки специалистов к будущей профессиональной деятельности, но недоста-

точно теоретически обосновано формирование данной способности для выполнения этого требования); на научно-педагогическом уровне (необходимо формировать способность к профессиональному взаимодействию у обучающихся на иностранном языке, однако недостаточно теоретически обосновано использование разных игр в образовательной сфере); на научно-методическом уровне (игровые методы перспективны в образовательном процессе, но слабо разработана методика формирования данной способности с помощью игровых методов).

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составляют труды отечественных ученых в области педагогики и психологии. В их числе работы, посвященные: компетентностному подходу к организации образовательного процесса по формированию универсальных компетенций (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А.В. Хуторской), профессионально-ориентированному подходу к подготовке студентов к иноязычному межкультурному взаимодействию (И. А. Зимняя, А. В. Баранников, Н. А. Селезнева, А. Н. Алашеева), субъектно-деятельностному подходу к организации учебной деятельности с использованием различных методов обучения (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Особое внимание уделено организации деятельности обучающихся посредством игровых методов. В этой связи рассмотрены теоретические положения о целевых ориентирах и механизмах деловой и настольной игры (С. Л. Рубинштейн, Г. К. Селевко, Д. Б. Эльконин, Н. Г. Салмина, И. Г. Тиханова). В качестве методов исследования использовались теоретический анализ научной и учебно-методической литературы, основной профессиональной образовательной программы высшего образования по выбранному направлению, а также контент-анализ и сравнительный анализ различных подходов к организации высшего образования.

Результаты и обсуждение

Цель основных профессиональных образовательных программ высшего образования в области иностранного языка заключается в формировании универсальных компетенций. Они представляют собой

высший уровень владения способами профессиональной деятельности [10] и предполагают интеграцию знаний, умений и навыков для выполнения профессиональных функций [4]. Эти компетенции также включают совокупность умений, затрагивающих когнитивную, аффективную и поведенческую сферы, что необходимо для понимания культурных различий, освоения норм поведения и использования языка в целях успешного общения [20].

В основе достижения этой цели лежит триада подходов: субъектно-деятельностный, профессионально-ориентированный и компетентностный. Компетентностный подход задаёт требование формировать профессионально значимые компетенции через практико-ориентированные занятия, что должно отражаться в методическом сопровождении программы. Он подразумевает переход от знаниевой парадигмы к профессионально-деятельностной [7] и определяет набор ключевых компетенций [2]. Профессионально-ориентированный подход предполагает наполнение курса иностранного языка профессиональным контекстом как на уровне содержания, так и учебной деятельности [13]. Субъектно-деятельностный подход характеризует условия для формирования субъектной позиции обучающихся в процессе овладения иностранным языком в рамках будущей профессиональной деятельности [16]. Всё это предполагает моделирование ситуаций межкультурного взаимодействия и развитие субъектной позиции студентов. Эффективным инструментом для данной цели служит игровая деятельность, которая через организацию практики и игровое взаимодействие способствует профессиональному и межкультурному обучению всех участников образовательного процесса.

Данная статья предлагает попытку разработки методического сопровождения процесса формирования способности применять современные коммуникативные технологии на иностранном языке для профессионального взаимодействия у обучающихся специалитета по специальности «Экономическая безопасность» факультета экономики и управления Челябинского государственного университета с помощью деловой настольной игры экономической направленности.

Основной целью дисциплины «Иностранный язык» является формирование универсальных компетенций УК-4 и УК-5, где первая формиру-

ет способность применять современные коммуникативные технологии на иностранном языке для профессионального взаимодействия, а вторая – способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия [11]. В рамках нашей работы особое внимание уделяется именно универсальным компетенциям, согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по специальности «Экономическая безопасность» [15].

Универсальная компетенция характеризуется применением современных коммуникативных технологий для профессионального взаимодействия обучающихся на иностранном языке. Коммуникативные технологии понимаются, как совокупность приёмов, форм, видов, средств и методов, которые используются участниками коммуникации в процессе взаимодействия с целью достижения поставленных целей и задач [8]. Выделяют такие современные коммуникативные технологии, как аргументированное высказывание, дискуссия, описание проблемы в кейс задаче, решение проблемной ситуации, обратная связь, инициирующие и реагирующие стратегии.

Современные коммуникативные технологии направлены на организацию взаимодействия между субъектами образовательного процесса: активное, пассивное и комбинированное. Комбинированное взаимодействие предполагает использование определённых тактик поведения – коммуникативных стратегий. Коммуникативная стратегия понимается, как педагогическая категория, представленная с позиций выбора культуроопределяющего, воспитательного и профессионально направленного диалога, определяющего речевое и внеречевое поведение коммуникантов и направленного на достижение конкретной цели [5]. Следовательно, организация образовательного процесса направлена на поиск эффективных стратегий коммуникативных технологий для реализации профессионального взаимодействия. Одним из показателей уровня универсальной компетенции является проявление умений применять соответствующие коммуникативные технологии на иностранном языке для профессионального взаимодействия [1]. Рассмотрим понятие «профессиональное взаимодействие», характеризующегося

как процесс непосредственного или опосредованного взаимодействия специалистов между собой в рамках данной производственной среды, определяющего при этом их взаимную обусловленность и связь [3]. Значит, обучение иностранному языку нацелено на погружение обучающихся в дискурс с помощью коммуникативных технологий в соответствии с их будущей профессиональной деятельностью.

Подводя итог, можно сделать вывод, что с точки зрения компетентностного подхода необходимо сформировать у обучающихся определённые универсальные компетенции, направленные на реализацию способности к профессиональному взаимодействию на иностранном языке, что затруднительно в рамках применения традиционных методов в процессе обучения иностранному языку в вузе, так как не способствует погружению обучающегося в профессиональную среду. С нашей точки зрения, с такой дилеммой может справиться игровой метод, как способ организации познавательной деятельности обучающихся [12], предполагающий моделирование профессиональной деятельности, где обучающийся помещается в условия ситуаций, которые направлены на воссоздание и усвоение как общественного, так и профессионального опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [12]. Более того, игры вносят разнообразие в учебную деятельность и повышают мотивацию обучающихся, становясь убедительным стимулом для использования в речи иностранного языка [22] с помощью обратной связи благодаря конкретности, быстроте и вовлечённости участников учебного процесса в игровую деятельность [19]**.** Следовательно, происходит развитие будущего специалиста с учебно-профессиональной мотивацией в процессе игровой деятельности [9].

Игровые методы, обладающие широким воспитательным и учебным потенциалом, актуальны за счёт создания интерактивности, условий для рефлексии и практики. Для методического сопровождения необходимо подобрать виды игр, способные смоделировать процесс принятия профессиональных решений в различных производственных ситуациях, что соответствует требованиям универсальных компетенций программы [17]. Одним из таких видов является деловая игра, моделирующая реальное профессиональное взаимодействие для деталь-

ного изучения экономических процессов. Однако есть и другой вид игровых методов, настольная игра, целенаправленно формирующий навык принятия решений в конкретных ситуациях. Настольные игры направлены не только на погружение в профессиональную среду, но и на восприятие обучающимися обучения, вовлечённость, командую работу [18]. Игры в настольном формате организуют взаимодействие и речевого воздействие игроков в командах, адаптируют обучающихся к заданным условиям игры, что способствует формированию не только способности применять современные коммуникативные технологии на иностранном языке для профессионального взаимодействия, но и анализировать, а также учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия. Эффективность настольных игр можно рассмотреть через призму их особенностей: разнообразная механика, возможность речевого воздействия между игроками и передачи эмоций; направленность на взаимодействие; на развитие у игроков критического мышления и умения принимать решения в сложных ситуациях, прогнозируя будущий исход событий [6]. Отличительной характеристикой настольных игр является то, что такие игры не подразумевают разрабатывать сложное оборудование, однако требуют от преподавателя тщательной предварительной подготовки [14]. Обучающиеся используют в процессе игры необходимый инвентарь, который может быть представлен игровым полем или карточками, что создаёт более динамичную и интерактивную среду. Взаимодействие команд и ведение устной коммуникации реализуется с опорой на представленный дидактический материал. Прогрессивным становится интеграция двух видов игровых методов, направленных на организацию профессионального межкультурного взаимодействия на иностранном языке с помощью необходимого дидактического материала в качестве игрового инвентаря.

Следовательно, перспективные возможности внедрения деловой настольной игры (в нашей работе – игры экономической направленности) в процесс обучения иностранному языку на неязыковых факультетах (в частности, на факультете экономики и управления) заключаются в следующем: данная методика, являясь действенным приёмом приме-

нения языкового материала на занятиях иностранного языка в процессе общения, обсуждения или исследования [21], может способствовать эффективному формированию способности к профессиональному взаимодействию на иностранном языке.

Таким образом, наша задача заключается в разработке методического сопровождения и внедрении деловой настольной игры экономической направленности в образовательный процесс с целью сформировать у обучающихся способность применять современные коммуникативные технологии на иностранном языке для профессионального взаимодействия.

Разработка деловых настольных игр экономической тематики обусловлена профилем факультета. Её прикладная ценность имеет два аспекта: непосредственное создание продукта для внедрения в образовательный процесс и адаптация контента под уровень первокурсников, ещё не обладающих знаниями в профессиональной области.

В качестве методического сопровождения данного процесса нами разработаны 6 деловых настольных игр экономической направленности: “My major is Economic Security”, “Databases as a function of a specialist of economic security”, “Activities of a specialist of economic security”, “Expert as a specialist of economic security”, дополнительные игры на тему “Analytical activity of collecting data” и “Collecting information to characterise the condition of the monitoring object”. В нашей работе, в качестве примера, представляем деловую настольную игру экономической направленности «My major is Economic Security» («Моя специальность – Экономическая безопасность»), где основная цель игры – формирование компетенции профессионального межкультурного общения на иностранном языке, реализуемой в формате устной дискуссии. Данная цель достигается через интеграцию воспитательного и развивающего компонентов. Воспитательный компонент направлен на развитие мягких навыков (soft skills): командной работы, аргументированного высказывания мнения, толерантности к иной точке зрения, а также на усиление учебной мотивации. Развивающий компонент фокусируется на предметных умениях: пополнении профессионального лексикона и аналитической работе со статистикой в условиях межкультурного взаимодействия.

Данная игра представлена набором карточек с темами для обсуждения (деятельность специалистов экономической безопасности; дисциплины и научные области, необходимые для деятельности специалистов экономической безопасности; умения и навыки специалиста экономической безопасности), разделенные на три категории по уровню сложности (на карточке сложность обозначается звездой – одна, две или три). Карточка с одной звездой представляет теоретический вопрос, с двумя звёздами – социальные аспекты деятельности специалиста, с тремя звёздами – профессиональные умения и навыки специалиста. Примеры категорий заданий по трём уровням сложности представлены на Рисунке 1.

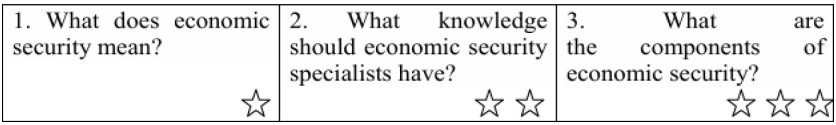


Рис. 1. Пример категорий заданий по трём уровням сложности
Fig. 1. Example of task categories across three levels of difficulty

Процедура игры включает три этапа: формирование групп, подготовку и саму дискуссию. Преподаватель формирует две команды, участники которых объединяются в рабочие пары. Парам на выбор предлагаются темы, связанные с профессиональным профилем «Экономическая безопасность». Десятиминутный этап подготовки предназначен для актуализации изученного дискуссионного языка (the key issue is, it is thought that, there is another perspective to consider). Далее, каждая пара, представляет преподавателю подготовленную дискуссию, зарабатывая баллы для своей команды и, в результате, команда, набравшая наибольшее количество баллов побеждает.

Для оценки дискуссий в парах преподаватель использует специальные бланки, применяемые для каждой команды. Основным критерием является умение адекватно применять современные коммуникативные технологии, языковые средства и профессиональную терминологию в контексте профессионального и межкультурного взаимодействия, с учётом социокультурных особенностей аудитории.

Пример бланка оценивания дискуссий представлен на Рисунке 2.

Name of the first team _____						
Dialogue	**Discussion Speech Skill**			**Initiating Strategy**	**Responsive Strategy**	**Name of the Participants**
1	☆	☆	☆	⇨ ⇨	⇦ ⇦	
2	☆	☆	☆	⇨ ⇨	⇦ ⇦	
3	☆	☆	☆	⇨ ⇨	⇦ ⇦	
4	☆	☆	☆	⇨ ⇨	⇦ ⇦	
5	☆	☆	☆	⇨ ⇨	⇦ ⇦	
6	☆	☆	☆	⇨ ⇨	⇦ ⇦	
7	☆	☆	☆	⇨ ⇨	⇦ ⇦	
8	☆	☆	☆	⇨ ⇨	⇦ ⇦	

Рис. 2. Пример бланка оценивания дискуссий обучающихся
Fig. 2. Example of a student discussion evaluation form

В процессе оценки ответа обучающегося преподаватель отмечает в бланке звёзды, соответствующие уровню сложности вопроса. Дополнительно могут быть отмечены стрелки, если студент продемонстрировал использование инициирующих или реагирующих речевых стратегий в устной коммуникации. К инициирующим стратегиям относятся: начало разговора (to bring your attention to the pressing issue, to initiate a discussion regarding the matter of); поддержка дискуссии (getting back to the topic, to expand on this topic); предоставление информации (what is your opinion on that, what are your thoughts on this matter); завершение дискуссии (to speak all the main points, to sum up), а реагирующие стратегии представлены высказыванием собственного аргументированного мнения (I would like to emphasize, I would like to highlight; анализом мнения партнера: to appreciate your perspective, to express a different opinion). Таким образом, система оценки является двухкомпонентной. Она учитывает как лингвистическую составляющую (правильность речи), так и дискурсивную (владение стратегиями ведения диалога).

Оценивание выполненной работы проводится не только преподавателем, но и самими обучающимися. После завершения игры организуется коллективное обсуждение её результатов. В ходе этого обсуждения участники получают оценочные бланки для подведения итогов. Выбирается пара участников из каждой команды, которые демонстрируют

наиболее детальную дискуссию по выбранной теме, а другие обучающиеся оценивают дискуссию по заданным критериям.

Заключение

Исследование посвящено интеграции игровых методов в образовательный процесс для развития у будущих специалистов конкретных универсальных компетенций. Данные методы позволяют моделировать ситуации профессиональной деятельности, применять современные коммуникативные технологии в условиях иноязычного межкультурного взаимодействия, а также повышать учебно-профессиональную мотивацию студентов в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Особое внимание уделяется интеграции двух видов игровых методов, направленных на организацию профессионального межкультурного взаимодействия на иностранном языке для студентов неязыковых специальностей. В частности, деловые настольные игры экономической направленности рассматриваются как перспективный метод формирования способности к иноязычному профессиональному общению. Их преимущества заключаются в создании условий для межкультурного взаимодействия между командами и игроками, а также в развитии умения принимать стратегически обоснованные решения в профессионально-ориентированных ситуациях. Игровой материал служит содержательной основой для устной коммуникации, используя карточки и другие средства визуализации для создания динамичной и интерактивной среды.

В качестве конкретного инструмента решения данной проблемы предлагается методическое сопровождение, разработанное для формирования способности к профессиональному взаимодействию на иностранном языке у студентов-специалистов с помощью деловой настольной игры экономической направленности. Оно включает комплект из 6 игр, каждая из которых направлена на применение различных коммуникативных технологий: представление аргументированного высказывания мнения, решение кейс-задач и ведение дискуссии. Апробация методики запланирована в рамках опытно-поисковой работы во время педагогической практики. Разработанное сопровождение предназначе-

но для внедрения в образовательный процесс в рамках основных профессиональных образовательных программ высшего образования и может быть использовано преподавателями иностранных языков, методистами и исследователями в области педагогики.

Список литературы

1. Бобыкина, И. А., Гумарова, Р. И. (2023). Когнитивно-коммуникативный подход к развитию способности обучающихся вуза к иноязычной устной коммуникации в деловой сфере. *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*, *17*(1), 117–122. EDN: https://elibrary.ru/QJVIKL
2. Ветчинова, М. Н., Петрова, В. А. (2021). Теоретические аспекты формирования коммуникативной компетенции студентов вузов в рамках компетентностного подхода. *Язык и культура*, (53), 145–161. https://doi.org/10.17223/19996195/53/10. EDN: https://elibrary.ru/GSMCEX
3. Дружилов, С. А. (2015). Влияние профессиональной группы и профессионального сообщества на становление и сохранение индивидуального профессионализма. *Современные научные исследования и инновации*, (3-5 (47)), 82–87. EDN: https://elibrary.ru/TUHOMR
4. Зеер, Э. Ф., Заводчиков, Д. П. (2007). Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем. *Высшее образование в России*, (11), 39–45. EDN: https://elibrary.ru/IJJNMN
5. Зникина, Л. С., Седых, Д. В. (2022). Поликультурная образовательная среда вуза: к вопросу о коммуникативных стратегиях в процессе обучения студентов. *Бизнес. Образование. Право*, (1 (58)), 254–259. https://doi.org/10.25683/VOLBI.2022.58.107. EDN: https://elibrary.ru/SFSTTJ
6. Калашникова, О. В. (2023). Развитие коммуникативных способностей студентов педагогического вуза средствами настольных игр. *Проблемы современного педагогического образования*, (80-1), 425–427. EDN: https://elibrary.ru/MOULMK
7. Марголис, А. А. (2021). Деятельностный подход в педагогическом образовании. *Психологическая наука и образование*, *26*(3), 5–39. https://doi.org/10.17759/pse.2021260301. EDN: https://elibrary.ru/QSPBUX
8. Мацевич, С. Ф. (2023). Формирование современных иноязычных коммуникативных технологий у студентов неязыковых направлений подготовки. В сб.: *Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в контексте межкультурного взаимодействия: сборник научных статей XXXV Международной научно-практической конференции, посвящённой 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского* (Чебоксары, 19–20 октября 2023 года), с. 64–70.
9. Мошникова, Е. А. (2020). Организационно-психологические условия формирования профессиональной мотивации студентов вузов. *Тенденции развития на-*

уки и образования, (62-20), 26–32. https://doi.org/10.18411/lj-06-2020-458. EDN: https://elibrary.ru/LCCNUH

10. Нечаев, Н. Н. (2017). Психологические аспекты коммуникативной подготовки студентов высшей школы. *Образование и наука*, *19*(3), 120–140. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-120-141. EDN: https://elibrary.ru/YIPVUV
11. *Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки (специальности) 38.05.01 «Экономическая безопасность», направленности (профилю) «Судебная экономическая экспертиза и цифровая криминалистика»* (ФГБОУ ВО «ЧелГУ», 2025). URL: https://www.csu.ru/sveden/files/rix/79_RPD_38_05_01_SEEiCK_InYaz.pdf
12. Селевко, Г. К. (2005). *Энциклопедия образовательных технологий*: в 2 т. Т. 1. Москва: Народное образование. 818 с.
13. Сергеева, Н. Н., Сорокоумова, С. Н. (2022). Профессионально ориентированный подход при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: сущность и принципы. *Язык и культура*, (57), 223–239. https://doi.org/10.17223/19996195/57/11. EDN: https://elibrary.ru/DVFISD
14. Тумшайс, О. С. (2019). Настольные игры как интерактивный метод обучения английскому языку старших школьников и студентов. *Проблемы современной лингводидактики*, (15), 29–37. EDN: https://elibrary.ru/ZEOPCP
15. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: специалитет по специальности 38.05.01 «Экономическая безопасность»*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_384854/b3a7f29b57e04ca1487c06051f7d9a81a90fa25d
16. Чикнаверова, Г. К. (2015). Подходы и принципы развития иноязычной компетенции студентов на основе активизации их самостоятельности (на примере неязыковых вузов). *Образование и саморазвитие*, (4 (46)), 148–153.
17. Шилова, Н. В. (2022). Игра как средство повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка. *Проблемы современного педагогического образования*, (77-4), 341–344. EDN: https://elibrary.ru/WLUXZG
18. Hartt, M., Hosseini, H., Mostafapour, M. (2020). Game on: exploring the effectiveness of game-based learning. *Planning Practice and Research*, *35*(5), 589–604. https://doi.org/10.1080/02697459.2020.1778859. EDN: https://elibrary.ru/PEOGLD
19. Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/00346543077001081. EDN: https://elibrary.ru/JTSWWT
20. Hyde, M. (1998). Intercultural competence in English language. *Modern English Teacher*, *7*(2), 7–11.
21. Plakhova, E. A., Kharapudko, E. N., Nurmieva, R. R. (2019). Game techniques as a method of the educational process intensification in teaching a foreign language.

Humanities and Social Sciences Reviews, *7*(6), 38–44. https://doi.org/10.18510/hssr.2019.769. EDN: https://elibrary.ru/CHTDKO

22. Zhang, F. (2018). The application of game-based approach in primary school English teaching. В сб.: *Proceedings of the 2nd International Conference on Economics and Management, Education, Humanities and Social Sciences (EMEHSS 2018)*, с. 595–600. https://doi.org/10.2991/emehss-18.2018.120

References

1. Bobykina, I. A., & Gumarova, R. I. (2023). Cognitive-communicative approach to developing university students' ability for foreign-language oral communication in the business sphere. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*, *17*(1), 117–122. EDN: https://elibrary.ru/QJVIKL
2. Vetchinova, M. N., & Petrova, V. A. (2021). Theoretical aspects of forming students' communicative competence at universities within the competence-based approach. *Language and Culture*, *(53)*, 145–161. https://doi.org/10.17223/19996195/53/10. EDN: https://elibrary.ru/GSMCEX
3. Druzhilov, S. A. (2015). The influence of the professional group and professional community on the formation and preservation of individual professionalism. *Modern Scientific Research and Innovation*, *(3-5 (47))*, 82–87. EDN: https://elibrary.ru/TUHOMR
4. Zeer, E. F., & Zavodchikov, D. P. (2007). Identification of graduates' universal competencies by employers. *Higher Education in Russia*, *(11)*, 39–45. EDN: https://elibrary.ru/IJJNMN
5. Znikina, L. S., & Sedykh, D. V. (2022). Multicultural educational environment of a university: on communicative strategies in the student learning process. *Business. Education. Law*, *(1 (58))*, 254–259. https://doi.org/10.25683/VOLBI.2022.58.107. EDN: https://elibrary.ru/SFSTTJ
6. Kalashnikova, O. V. (2023). Developing communicative skills of pedagogical university students through board games. *Problems of Modern Pedagogical Education*, *(80-1)*, 425–427. EDN: https://elibrary.ru/MOULMK
7. Margolis, A. A. (2021). Activity-based approach in teacher education. *Psychological Science and Education*, *26*(3), 5–39. https://doi.org/10.17759/pse.2021260301. EDN: https://elibrary.ru/QSPBUX
8. Matsevich, S. F. (2023). Formation of modern foreign-language communicative technologies among students of non-linguistic fields of study. In: *Linguodidactics and Methods of Teaching Foreign Languages in the Context of Intercultural Interaction: Collection of Scientific Articles of the 35th International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 200th Anniversary of K. D. Ushinsky* (Cheboksary, October 19–20, 2023), pp. 64–70.

9. Moshnikova, E. A. (2020). Organizational and psychological conditions for forming professional motivation among university students. *Trends in the Development of Science and Education*, *(62-20)*, 26–32. https://doi.org/10.18411/lj-06-2020-458. EDN: https://elibrary.ru/LCCNUH
10. Nechaev, N. N. (2017). Psychological aspects of communicative training for higher school students. *The Education and Science Journal*, *19*(3), 120–140. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-120-141. EDN: https://elibrary.ru/YIPVUV
11. *Work Program of the Discipline "Foreign Language" for the Field of Study (Specialty) 38.05.01 "Economic Security", Focus (Profile) "Forensic Economic Expertise and Digital Forensics"* (Chelyabinsk State University, 2025). URL: https://www.csu.ru/sveden/files/rix/79_RPD_38_05_01_SEEiCK_InYaz.pdf
12. Selevko, G. K. (2005). *Encyclopedia of Educational Technologies: in 2 volumes. Vol. 1*. Moscow: Narodnoe Obrazovanie. 818 p.
13. Sergeeva, N. N., & Sorokoumova, S. N. (2022). Professionally oriented approach in teaching a foreign language at a non-linguistic university: essence and principles. *Language and Culture*, *(57)*, 223–239. https://doi.org/10.17223/19996195/57/11. EDN: https://elibrary.ru/DVFISD
14. Tumshays, O. S. (2019). Board games as an interactive method for teaching English to senior school students and university students. *Problems of Modern Linguodidactics*, *(15)*, 29–37. EDN: https://elibrary.ru/ZEOPCP
15. *Federal State Educational Standard of Higher Education: Specialist Degree in Specialty 38.05.01 "Economic Security"*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_384854/b3a7f29b57e04ca1487c06051f7d9a81a90fa25d
16. Chiknaverova, G. K. (2015). Approaches and principles for developing students' foreign-language competence through enhancing their independence (the case of non-linguistic universities). *Education and Self-Development*, *(4 (46))*, 148–153.
17. Shilova, N. V. (2022). Game as a means of increasing students' motivation to learn a foreign language. *Problems of Modern Pedagogical Education*, *(77-4)*, 341–344. EDN: https://elibrary.ru/WLUXZG
18. Hartt, M., Hosseini, H., & Mostafapour, M. (2020). Game on: exploring the effectiveness of game-based learning. *Planning Practice and Research*, *35*(5), 589–604. https://doi.org/10.1080/02697459.2020.1778859. EDN: https://elibrary.ru/PEOGLD
19. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/00346543077001081. EDN: https://elibrary.ru/JTSWWT
20. Hyde, M. (1998). Intercultural competence in English language. *Modern English Teacher*, *7*(2), 7–11.
21. Plakhova, E. A., Kharapudko, E. N., & Nurmieva, R. R. (2019). Game techniques as a method of intensifying the educational process in foreign language teaching.

Humanities and Social Sciences Reviews, *7*(6), 38–44. https://doi.org/10.18510/hssr.2019.769. EDN: https://elibrary.ru/CHTDKO

22. Zhang, F. (2018). The application of a game-based approach in primary school English teaching. In: *Proceedings of the 2nd International Conference on Economics and Management, Education, Humanities and Social Sciences (EMEHSS 2018)*, pp. 595–600. https://doi.org/10.2991/emehss-18.2018.120

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Бурцева Дарья Сергеевна, магистрант 2-го курса
Челябинский государственный университет
ул. Братьев Кашириных, 129, г. Челябинск, 454001, Российская Федерация
dashad400@mail.ru

Лубожева Лионелла Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент
Челябинский государственный университет
ул. Братьев Кашириных, 129, г. Челябинск, 454001, Российская Федерация
lionella.lubozheva@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Daria S. Burtseva, 2nd year master's student
Chelyabinsk State University
129, Bratiev Kashirinykh Str., Chelyabinsk, 454001, Russian Federation
dashad400@mail.ru

Lionella N. Lubozheva, PhD in Philology, Associate Professor
Chelyabinsk State University
129, Bratiev Kashirinykh Str., Chelyabinsk, 454001, Russian Federation
lionella.lubozheva@mail.ru
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6029-0068

Поступила 10.12.2025
После рецензирования 15.01.2026
Принята 20.01.2026

Received 10.12.2025
Revised 15.01.2026
Accepted 20.01.2026

Педагогика и психология российского профессионального образования / Pedagogy and Psychology of Russian Professional Education

Научная статья
Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-1082
EDN: AGQUVX
УДК 378

Формирование готовности студентов – будущих специалистов социальной работы к социальному и профессиональному служению

Я.В. Шимановская
Российский государственный социальный университет,
Москва, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. В условиях современных социальных вызовов возрастает потребность в высококвалифицированных специалистах социальной работы, обладающих не только профессиональными компетенциями, но и сформированной готовностью к социальному и профессиональному служению. Технология «обучение служением» рассматривается как эффективный педагогический инструмент для интеграции личностного и профессионального развития будущих социальных работников. Однако в российской педагогике остается недостаточно эмпирических данных, системно оценивающих эффективность данной технологии и ее влияние на формирование готовности студентов к социальному и профессиональному служению.

Цель исследования состояла в оценке эффективности педагогической программы формирования готовности студентов – будущих специалистов социальной работы к социальному и профессиональному служению на основе технологии обучения служением.

Методы исследования. Эмпирическое исследование проводилось на базе Российского государственного социального университета. В эксперименте участвовали две экспериментальные группы (ЭГ1: Москва, n=175; ЭГ2: филиалы РГСУ, n=190), осваивавшие программу с использованием технологии «обучение служением» в 2024-2026 гг., и контрольная группа (КГ, Москва, n=186), обучавшаяся по традиционной программе. Для оценки динамики готовности использовалась авторская методика «Готовность студентов к социальному и профессиональному служению»

(ГСПС), включающая 40 утверждений и оценивающая четыре компонента: ценностно-мотивационный, гносеологический, деятельностный и рефлексивный. Обработка данных осуществлялась с помощью методов описательной статистики и непараметрических критериев (Манна-Уитни, Вилкоксона).

Результаты исследования. Результаты показали статистически значимую положительную динамику по всем компонентам готовности в экспериментальных группах после внедрения педагогической программы. Наиболее выраженный рост наблюдался в ценностно-мотивационном и деятельностном компонентах. Полученные данные подтверждают эффективность модели «обучения служением» для формирования системной готовности будущих социальных работников к профессиональному служению, что делает целесообразным ее интеграцию в образовательные программы вузов.

Ключевые слова: готовность к социальному служению; готовность к профессиональному служению; студенты; будущий специалист социальной работы; программа формирования; обучение служением

Для цитирования. Шимановская, Я. В. (2026). Формирование готовности студентов – будущих специалистов социальной работы к социальному и профессиональному служению. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 294–311. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1082

Formation of readiness of students – future specialists of social work for social and professional service

Ya.V. Shimanovskaja
Russian State Social University, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. In the context of modern social challenges, there is an increasing need for highly qualified social work specialists with not only professional competencies, but also a well-developed willingness to serve socially and professionally. The service learning technology is considered as an effective pedagogical tool for integrating the personal and professional development of future social workers. However, there is insufficient empirical data in Russian pedagogy to systematically assess the effectiveness of this technology and its impact on the formation of students' readiness for social and professional service.

The **purpose** of the study was to evaluate the effectiveness of the pedagogical program for the formation of students' readiness for future specialists in social work for social and professional service based on the technology of service training.

Methods. The empirical study was conducted on the basis of the Russian State Social University. Two experimental groups participated in the experiment (EG1: Moscow,

n=175; EG2: RSSU branches, n=190), who mastered the program using the "ministry training" technology in 2024-2026, and a control group (KG, Moscow, n=186), who studied according to the traditional program. To assess the dynamics of readiness, the author's methodology "Students' Readiness for social and professional service" (GSPS) was used, which includes 40 statements and evaluates four components: value-motivational, epistemological, activity-based and reflexive. The data was processed using descriptive statistics and nonparametric criteria (Mann-Whitney, Wilcoxon).

Results. The results showed a statistically significant positive trend in all components of readiness in the experimental groups after the introduction of the pedagogical program. The most pronounced growth was observed in the value-motivation and activity components. The data obtained confirm the effectiveness of the "service learning" model for the formation of systemic readiness of future social workers for professional service, which makes it advisable to integrate it into the educational programs of universities.

Keywords: readiness for social service; readiness for professional service; students; future social work specialist; education program; service learning

For citation. Shimanovskaja, Ya. V. (2026). Formation of readiness of students – future specialists of social work for social and professional service. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 294–311. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1082

Актуальность

Актуальность социальной защиты и реабилитации населения в современной России обусловлена комплексом вызовов, требующих трансформации институтов социальной политики. Пандемия COVID-19, угрозы гражданскому населению в ходе военных конфликтов, экономические проблемы продемонстрировали уязвимость населения, обострив проблемы здоровья, занятости и благополучия. Демографические и миграционные процессы формируют необходимость поддержки семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Социальная интеграция лиц с инвалидностью остается приоритетом в контексте создания доступной среды. Отдельной задачей является обеспечение социальных гарантий ветеранам боевых действий и их семьям. Социальная защита и сопровождение выступают ключевым механизмом обеспечения стабильности, снижения социальных рисков и реализации конституционных прав граждан в условиях трансформирующейся реальности. Важнейшим условием эффективного функционирования данной системы выступает подготовка высококвалифицированных кадров для сферы

социальной работы и реабилитации различных категорий населения. Усложнение социальных проблем требует от специалистов сформированности специализированных компетенций, а также развитие социально важных личностных качеств, таких как социальная ответственность, гражданская активность, просоциальная направленность [4; 9].

Задачи интеграции компетентностного и личностно-развивающего подходов в системе высшего образования согласуются с образовательной технологией обучения служением, которая в последние годы получает широкое внедрение в российских вузах. Данная технология предусматривает включение студентов в организацию и проведение различных мероприятий, проводимых благотворительными фондами, некоммерческими организациями, городскими и профессиональными сообществами [9; 20; 22]. Между тем, несмотря на широкую практику внедрения технологии обучения служением, в российской педагогике профессионального образования не накоплено достаточно данных, позволяющих системно оценить ее эффективность в системе образования в области социальной работы. Открытым также является вопрос об определении личностных и образовательных результатов, выступающих показателями эффективности реализации в вузе технологии обучения служением при подготовке будущих социальных работников.

Мы в след за В.С. Никольским с соавт. [7], Ю.В. Калегиной [3] и Р.А. Заякиной [2] в качестве системного критерия эффективности реализации образования в области социальной работы используем готовность студентов к социальному и профессиональному служению или готовность к участию в общественно-полезной деятельности профессиональной направленности. Компетентностный подход, заложенный в образовательные стандарты высшего образования, позволяет рассматривать данную готовность в качестве общепрофессиональной компетенции.

В междисциплинарном научном дискурсе (философия, социология, этика) понятие «служение» анализируется как деятельность, детерминированная ценностно-смысловыми установками на сознательное подчинение личных или групповых интересов интересам других лиц, общества или высших идеалов. Ключевым дифференцирующим признаком выступает сфера приложения и институциональный контекст.

Социальное служение трактуется как форма адресной помощи, направленная на поддержку уязвимых групп населения (инвалиды, престарелые, бедные). Его ядро составляет альтруистическое действие, реализуемое как через формальные организации (социальные службы, НКО), так и через неформальные практики [3; 7].

Профессиональное служение релевантно «помогающим» профессиям (врачи, учителя, социальные работники, спасатели и пр.). Здесь служебная функция институционализирована в рамках профессиональных норм и ценностей, корпоративных кодексов и должностных инструкций. Профессиональная деятельность в этом случае легитимируется обществом как выполнение высокозначимой социальной роли, что предполагает не только техническую компетентность, но и моральную ответственность.

Таким образом, современные научные подходы определяют служение через призму ценностной ориентации на Другого, но различают его формы по степени формализации, мотивационной структуре и социальному механизму реализации. Объединяющим фактором является выход за рамки сугубо экономической целесообразности.

На основании вышеизложенного будем понимать под готовностью студента к социальному и профессиональному служению системное личностно-профессиональное качество, основанное на осознанной ценностно- мотивационной позиции (долга, миссии, альтруизма), подкреплённое комплексом специальных знаний и социальных навыков, позволяющее эффективно, ответственно инициативно реализовывать профессиональный потенциал для решения значимых общественных проблем на благо общества.

Проведенный нами метаанализ исследований по проблеме образования на основе обучения служением позволил выделить следующие показатели его эффективности: социальные навыки (коммуникативные навыки, лидерство), навыки трудовой деятельности (работа в команде, адаптация к новым условиям, способности к проектной работе, решению социальных проблем, навыки тайм-менеджмента), когнитивные структуры (способность переосмысливать сложные социальные проблемы, информационная грамотность, критическое мышление, мета-

познание, рефлексивность), социальные установки (просоциальная направленность, социальная справедливость, гражданская активность, социальная ответственность, деонтологическая культура и этическое понимание социальных проблем, удовлетворённость жизнью), академическая включенность (отношение к себе, вузу и учебе, академическая успеваемость) [1; 5; 6; 20; 22].

Данные показатели позволили выделить в составе готовности студента к социальному и профессиональному служению четыре компонента: ценностно-мотивационный, гносеологический (информационно-знаниевый), деятельностный, рефлексивный. Первые три компонента вытекают из определения готовности и согласуются с классической моделью исследования личности. Четвертый компонент выделен в связи с тем, что рефлексивная деятельность является ключевым этапом обучения служением, поскольку она позволяет студентам сосредоточиться как на академических вопросах и личностном росте, так и на осознании гражданской ответственности и развития общества.

В наших предыдущих публикациях описана структура и этапы реализации педагогической модели технологии обучения служением в системе профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы [8; 9].

Цель исследования состояла в оценке эффективности педагогической программы формирования готовности студентов – будущих специалистов социальной работы к социальному и профессиональному служению на основе технологии обучения служением.

Материалы и методы

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Российского государственного социального университета. Были сформированы две экспериментальные группы из числа студентов направления подготовки бакалавриата «Социальная работа»: ЭГ1 (РГСУ г. Москва; n = 175) и ЭГ2 (РГСУ филиалы г. Минск, г. Ош, г. Павловский Посад, г. Пятигорск, г. Анапа, г. Сочи, г. Клин; n = 190). Данные студенты осваивали образовательные программы с использованием технологии обучения служением в 2024-2025 (1 курс) и 2025-2026 (2 курс) учебных

годах. Контрольную группу составили студенты, осваивавшие эту же образовательную программу, в 2023-2024 (1 курс) и 2024-2025 (2 курс) учебных годах без реализации технологии обучения служением (КГ: РГСУ г. Москва; n = 186).

На основе исследований, проводимых в России [1; 5; 6; 10] и за рубежом [11; 12; 13; 15; 21; 23] нами разработана методика «Готовность студентов к социальному и профессиональному служению» (ГСПС). Методика включает 40 утверждений, степень согласия с которыми позволяет оценить, насколько сформированы показатели готовности студентов к социальному и профессиональному служению: ценностно-мотивационный, гносеологический, деятельностный, рефлексивный (табл. 1). Использовалась пятибалльная шкала Ликерта (от 1 – «полностью не согласен», до 5 – «полностью согласен». По каждой шкале и в целом по опроснику рассчитывалась сумма баллов, на основании которой определялся уровень сформированности готовности: низкий (по шкале от 10 до 20, по всей методике от 40 до 80), средний (по шкале от 21 до 39, по всей методике от 81 до 159) или высокий (по шкале от 40 до 50, по всей методике от 160 до 200).

Таблица 1.

Бланк опросника «Готовность студентов к социальному и профессиональному служению» (ГСПС)

Table 1. Questionnaire Form: “Students’ Readiness for Social and Professional Service” (SRPS)

Блок 1. Ценностно-мотивационный компонент
1. Мне интересно заниматься общественной работой, связанной с моей будущей профессией
2. Я хочу стать волонтером или продолжить участвовать в волонтерстве
3. Я хочу участвовать в учебных мероприятиях, реализуемых в формате «Обучение служением»
4. Я знаю, что могу улучшить жизнь людей в моем городе/районе, оказывая помощь социально ориентированным некоммерческим организациям
5. Я считаю, что изучение специальных курсов по технологиям социальной работы с людьми, нуждающимися в социальной помощи, необходимо для моей будущей профессиональной деятельности
6. Я хочу построить карьеру, основанную на внесении значимого вклада в гражданское общество
7. Я хочу стать общественным организатором в области социальной помощи населению

8. Я готов принимать участие в работе социально ориентированных некоммерческих организациях
9. Я считаю, что социальные службы и общественные организации важны для жизни граждан
10. Я хочу работать с кем-то или какой-то группой, чтобы помочь решить социальные проблемы в моем городе/районе
Блок 2. Гносеологический компонент
1. Я знаю потребности и проблемы социально нуждающихся категорий населения
2. Я знаю нормативно-правовую базу в области социальной политики и оказания социальной помощи нуждающимся
3. Я знаю где получить информацию о тех, кто нуждается в оказании волонтерской (социальной) помощи
4. Я знаю социальные проблемы жителей моего города/района и то, как им можно помогать
5. Я знаю какие есть социально ориентированные некоммерческие организации в моем городе/районе
6. Я умению анализировать социальные проблемы общества и предлагать их конструктивные решения
7. Я знаю о различных организациях и группах населения в моем городе/районе, которые нуждаются в помощи и социальной поддержке
8. Я могу применить знания, полученные в вузе, для решения общественных проблем
9. Я понимаю важные социальные проблемы, с которыми сталкивается наше общество (например, бедность, насилие, тяжелые болезни и т.д.)
10. Я знаю в чем состоит образовательный подход «Обучение служением»
Блок 3. Деятельностный компонент
11. Я участвую в волонтерстве
12. Я могу брать на себя роль лидера – вдохновлять и направлять других, принимать ответственность за принятие решений
13. Я умею работать в команде на благо жителей моего города/района
14. Я на достаточном уровне владею навыками общения, убеждения и конструктивной коммуникации для решения социальных задач
15. Я умею устанавливать позитивные взаимоотношения с другими
16. У могу выполнять общие задачи клуба, фонда и пр. для решения социальных проблем нашего города/района
17. Я умею разрабатывать и планировать социальные проекты, направленные на оказание помощи нуждающимся
18. Я владею навыками проведения благотворительных акций для оказания помощи нуждающимся
19. Я умею определять индивидуальные потребности граждан в предоставлении социальных услуг, социального сопровождения, мер социальной поддержки и государственной социальной помощи

20. Я владею навыками оказания социальной помощи нуждающимся различных категорий (люди с отклонениями в развитии, с тяжелыми заболеваниями; многодетные семьи; пожилые люди; ветераны боевых действий и пр.)
Блок 4. Рефлексивный компонент
1. Я осознаю то, как выбранная мной профессия может изменить жизнь людей к лучшему
2. Я осознаю то, что я могу улучшить жизнь людей в моем городе/районе, оказывая помощь социальным службам или некоммерческим организациям
3. Я способен сопереживать проблемам других людей
4. Я могу сочетать собственные интересы с общественными
5. Оказание помощи подопечным социальных фондов и социальных служб интересное и душевное занятие
6. Я готов принимать активное участие в решении общественных проблем моего города/района
7. Я чувствую себя комфортно с людьми, непохожими на меня (с отклонениями в развитии, с тяжелыми заболеваниями и пр.)
8. Я полон решимости помогать группам населения в моем городе/районе, которые нуждаются в помощи
9. Я считаю, что оказание помощи жителям моего города/района в период обучения в вузе поможет мне в дальнейшем построить карьеру
10. Социальное служение (волонтерство) – важная часть моей жизни, где я могут быть активными участником общества, оказывая помощь нуждающимся

Результаты исследования и их обсуждение

Описательные статистики исследуемых групп представлены в таблице (табл. 2, 3, рис. 1).

Таблица 2.

Описательные статистики готовности студентов к социальному и профессиональному служению

Table 2. Descriptive Statistics on Students' Readiness for Social and Professional Service

Группы	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия	Эксцесс
ЭГ1-до	40	198	92,94	48,09	0,90	-0,57
ЭГ1-после	41	200	132,07	51,22	-0,32	-1,36
ЭГ2-до	40	199	92,69	47,91	0,91	-0,60
ЭГ2-после	40	200	135,41	48,47	-0,55	-1,07
КГ-до	40	200	89,23	46,13	1,08	-0,10
КГ-после	40	200	94,37	45,64	0,78	-0,80

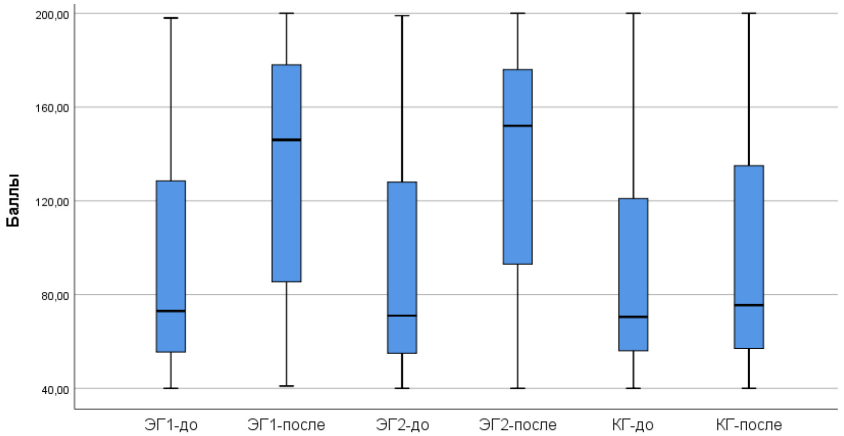


Рис. 1. Динамика сформированности готовности студентов к социальному и профессиональному служению до и после опытно-экспериментальной работы (средний балл и размах)

Fig. 1. Trends in students' readiness for social and professional service before and after the pilot study (mean score and range)

Таблица 3.

Динамика уровней готовности студентов к социальному и профессиональному служению до и после опытно-экспериментальной работы (%)

Table 3. Changes in Students' Levels of Readiness for Social and Professional Service Before and After the Pilot Study (%)

Группы	Уровень	Готовность студентов к социальному и профессиональному служению (ГСПС)	Ценностно-мотивационный компонент (М-ГПСС)	Гносеологический компонент (Г-ГСПС)	Деятельностный компонент (Д-ГСПС)	Рефлексивный компонент (Р-ГСПС)
ЭГ1-до	низкий	60	48	60	70	67
	средний	24	29	22	19	23
	высокий	16	23	18	11	10
ЭГ1-после	низкий	22	17	21	15	34
	средний	33	26	36	43	27
	высокий	45	57	43	42	39
ЭГ2-до	низкий	62	48	69	72	65
	средний	22	29	19	22	22
	высокий	16	23	12	6	13
ЭГ2-после	низкий	21	16	19	17	32
	средний	33	28	40	41	25
	высокий	46	56	41	42	43

КГ-до	низкий	65	50	69	72	65
	средний	23	32	19	22	22
	высокий	12	18	12	6	13
КГ-после	низкий	58	54	54	65	60
	средний	29	27	33	29	27
	высокий	13	19	13	6	13

Результаты исследования показывают значительный рост готовности студентов к социальному и профессиональному служению в экспериментальных группах (ЭГ1 и ЭГ2), где применялась технология обучения служением. Средний балл в ЭГ1 вырос с 92,94 до 132,07, в ЭГ2 – с 92,69 до 135,41, тогда как в контрольной группе (КГ) изменения незначительны (с 89,23 до 94,37). По уровням готовности в ЭГ1 и ЭГ2 доля студентов с низким уровнем снизилась с в среднем 60% до 21%, средний уровень вырос до 33%, высокий до 46%. Максимальный прирост в экспериментальных группах зафиксирован в ценностно-мотивационной и деятельностной сферах, что свидетельствует об эффективности технологии обучения служением именно в формировании социально-профессиональной мотивации и практических умений будущих социальных работников, а также указывает на необходимость дальнейшей работы по развитию рефлексивности и профессиональных знаний.

Сравнительный анализ по определению степени сформированности готовности студентов к социальному и профессиональному служению экспериментальных групп до и после формирующего эксперимента показал, что по всем шкалам наблюдается статистически значимая положительная динамика (табл. 4). В ходе опытно-экспериментальной работы у студентов контрольной группы, не обучавшихся в условиях внедрения педагогической программы обучения служением, не было выявлено статистические значимое изменение исследуемых показателей, что свидетельствует о целесообразности внедрения данной модели в систему вузовской подготовки будущих специалистов социальной работы.

Полученные нами результаты согласуются с результатами исследований в педагогике высшего образования, доказывающих, что реализация

образовательных программ обучения служением способствует развитию социально-личностных и профессиональных качеств студента – будущего специалиста социальной работы [1; 5; 13; 14; 16; 17; 18; 19; 24].

Таблица 4.

Сравнение групп до и после формирующего эксперимента
Table 4. Comparison of Groups Before and After the Formative Experiment

Группы	Критерий U Манна-Уитни	p уровень значимости
ЭГ1-до	16564,5	0,952
ЭГ2-до		
ЭГ1-до	15666,5	0,539
КГ-до		
ЭГ2-до	17111,5	0,596
КГ-до		
ЭГ1-после	9474,5	< 0,001
КГ-после		
ЭГ2-после	9643	< 0,001
КГ-после		
Группы	Критерий Т Вилкоксона	p уровень значимости
ЭГ1-до	-9,685	< 0,001
ЭГ1-после		
ЭГ2-до	-10,132	< 0,001
ЭГ2-после		
КГ-до	-1,218	0,07
КГ-после		

Заключение

Проведенное исследование подтверждает актуальность целенаправленной подготовки будущих социальных работников, способных эффективно действовать в условиях усложняющихся социальных вызовов. В рамках проведенного исследования нами эмпирически доказана эффективность педагогической программы на основе технологии обучения служение для формирования готовности студентов к социальному и профессиональному служению. Реализованный подход обеспечил значимый рост по всем компонентам готовности: ценностно-мотивационному, когнитивному, деятельностному и рефлексивному.

Перспективы развития темы связаны с интеграцией разработанной методики оценки готовности с социальному и профессиональ-

ному служению в основные образовательные программы подготовки специалистов социальной сферы, а также с адаптацией данного подхода к другим помогающим профессиям. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение долгосрочных эффектов такого обучения в реальной профессиональной деятельности выпускников и на разработку цифровых инструментов для поддержки рефлексивного и гносеологического компонентов в процессе обучения служением.

Список литературы

1. Абрамова, С. В. Методика «обучение служением» как средство формирования профессиональной направленности будущих социальных работников. *Наука и школа*, (5), 174–180. https://doi.org/10.31862/1819-463X-2024-5-174-180. EDN: https://elibrary.ru/OKSPRC
2. Заякина, Р. А. Готовность российского студента к профессиональному служению: от действительного к желаемому. *Высшее образование в России*, *33*(2), 73–88. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-73-88. EDN: https://elibrary.ru/ESYLDS
3. Калегина, Ю. В. Готовность выпускника вуза к социальному и профессиональному служению. *Казанский педагогический журнал*, (1), 110–119. https://doi.org/10.51379/KPJ.2023.158.1.0117. EDN: https://elibrary.ru/QMZAXM
4. Куриленко, Л. В., Стрельникова, В. Н. Современные тенденции подготовки специалистов социальной работы. *Социально-гуманитарные знания*, (10), 15–21.
5. Маскалянова, С. А., Грибенюкова, Ю. А., Сергеева, Д. С. Обучение служением и волонтёрство как факторы развития профессионально значимых качеств личности будущих социальных работников и социальных педагогов. *Гуманитарные науки*, (3), 12–16.
6. Никольский, В. С., Амбарова, П. А., Шаброва, Н. В. Просоциальные установки и поведение студенческой молодёжи: эффекты обучения служением. *Высшее образование в России*, *34*(3), 9–30. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-3-9-30. EDN: https://elibrary.ru/QPCYQZ
7. Никольский, В. С., Амбарова, П. А., Шаброва, Н. В., Земцов, Д. И., Метелев, А. П. Готовность студентов вузов к общественному служению. *Высшее образование в России*, *33*(8-9), 9–26. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26. EDN: https://elibrary.ru/PNDHXS
8. Шимановская, Я. В. Педагогическая модель реализации технологии обучения служением в системе профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы. *Научный поиск: личность, образование, культура*, (1), 15–23. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.1.3. EDN: https://elibrary.ru/BTIGFP

9. Шимановская, Я. В. Программа социального и профессионального партнёрства вуза при реализации образования в области социальной работы на основе педагогической технологии обучения служением. *Учёные записки Российского государственного социального университета*, *24*(4), 42–57. https://doi.org/10.17922/2071-5323-2025-24-4-213-219. EDN: https://elibrary.ru/EYBEGG
10. Шипунова, Т. В. Будущие социальные работники о социальном служении в своей профессиональной деятельности. *Непрерывное образование: XXI век*, (2), 98–109. https://doi.org/10.15393/j5.art.2024.9204. EDN: https://elibrary.ru/NDDCGG
11. Cao, Y., Qin, F., Li, H. Research on "workshop" practice teaching system of social work specialty based on "service-learning" for industry-education integration — take the example of College H. *International Journal of New Developments in Education*, *6*(4), 222–233. https://doi.org/10.25236/IJNDE.2024.060437
12. Cronley, C., Madden, E., Davis, J., Preble, K. Factors influencing service-learning utilization in social work: results from an online survey of faculty. *Journal of Teaching in Social Work*, *34*(2), 147–166. https://doi.org/10.1080/08841233.2014.890692
13. Knee, R. T. (1999). *Service-learning in social work education: building democracy through informed citizenship*. Thesis, Dissertations, Student Creative Activity, and Scholarship. URL: https://digitalcommons.unomaha.edu/slcedt/2
14. Lemieux, C. M., Allen, P. D. Service learning in social work education: the state of knowledge, pedagogical practicalities, and practice conundrums. *Journal of Social Work Education*, *43*(2), 309–326. https://doi.org/10.5175/JSWE.2007.200500548
15. Madden, E. E., Davis, J., Cronley, C. A comparative analysis of service learning in social work and criminal justice education. *Teaching in Higher Education*, *19*(5), 470–483. https://doi.org/10.1080/13562517.2014.880680
16. Olberding, C. J., Kim, S. Experiential philanthropy in social work education: assessing outcomes for students as active learners, community members, and social activists. *Journal of Social Work Education*, *59*(1), 865–881. https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1997681. EDN: https://elibrary.ru/TNUWSA
17. Phillips, A. Service-learning and social work competency-based education: a "goodness of fit"? *Advances in Social Work*, *12*, 1–20. https://doi.org/10.18060/1318
18. Postlethwait, A. Service learning in an undergraduate social work course. *Journal of Teaching in Social Work*, *32*(3), 243–256. https://doi.org/10.1080/08841233.2012.687343. EDN: https://elibrary.ru/SSTNJH
19. Poulin, J., Silver, P., Kauffman, S. Serving the community and training social workers: service outputs and student outcomes. *Journal of Social Work Education*, *42*, 171–184. https://doi.org/10.5175/JSWE.2006.200400486
20. Salam, M., Iskandar, D. N. A., Ibrahim, D. H. A., Farooq, M. S. Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, *20*,

Art. 573593. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6. EDN: https://elibrary.ru/XJKUGA

21. Santos Rego, M. A., Mella Núñez, Í., Naval, C., Vázquez Verdera, V. The evaluation of social and professional life competences of university students through service-learning. *Frontiers in Education*, *6*, Art. 606304. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606304. EDN: https://elibrary.ru/SNPQJW
22. Tijsma, G., Hilverda, F., Scheffelaar, A., Alders, S., Schoonmade, L., Blignaut, N., et al. Becoming productive 21st century citizens: a systematic review uncovering design principles for integrating community service learning into high. *Educational Research*, *62*(4), 390–413. https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1836987. EDN: https://elibrary.ru/AXUCCJ
23. Vieira da Silva, C., Gonçalves, A., Petrella, S., Dias, P. C. Pedagogical innovation with sense? A seminal experiment of service-learning in gerontological social work. *Trends in Higher Education*, *3*(2), 342–355. https://doi.org/10.3390/higheredu3020021. EDN: https://elibrary.ru/ZNMMZI
24. Williams, N. R., King, M., Koob, J. J. Social work students go to camp: the effects of service learning on perceived self-efficacy. *Journal of Teaching in Social Work*, *22*(3/4), 55–70. https://doi.org/10.1300/J067v22n03_05

References

1. Abramova, S. V. The “service learning” methodology as a means of forming the professional orientation of future social workers. *Science and School*, *(5)*, 174–180. https://doi.org/10.31862/1819-463X-2024-5-174-180. EDN: https://elibrary.ru/OKSPRC
2. Zayakina, R. A. Russian student’s readiness for professional service: from the actual to the desired. *Higher Education in Russia*, *33* (2), 73–88. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-73-88. EDN: https://elibrary.ru/ESYLDS
3. Kalegina, Yu. V. Graduate’s readiness for social and professional service. *Kazan Pedagogical Journal*, *(1)*, 110–119. https://doi.org/10.51379/KPJ.2023.158.1.0117. EDN: https://elibrary.ru/QMZAXM
4. Kurilenko, L. V., & Strelnikova, V. N. Modern trends in training social work specialists. *Socio-Humanitarian Knowledge*, *(10)*, 15–21.
5. Maskalyanova, S. A., Gribenyukova, Yu. A., & Sergeeva, D. S. Service learning and volunteering as factors in developing professionally significant personal qualities of future social workers and social educators. *Humanities*, *(3)*, 12–16.
6. Nikolsky, V. S., Ambarova, P. A., & Shabrova, N. V. Prosocial attitudes and behavior of student youth: effects of service learning. *Higher Education in Russia*, *34* (3), 9–30. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-3-9-30. EDN: https://elibrary.ru/QPCYQZ

7. Nikolsky, V. S., Ambarova, P. A., Shabrova, N. V., Zemtsov, D. I., & Metelev, A. P. University students' readiness for public service. *Higher Education in Russia*, *33* (8–9), 9–26. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26. EDN: https://elibrary.ru/PNDHXS
8. Shimanovskaya, Ya. V. Pedagogical model for implementing the service learning technology in the professional training system for future social work specialists. *Scientific Search: Personality, Education, Culture*, *(1)*, 15–23. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.1.3. EDN: https://elibrary.ru/BTIGFP
9. Shimanovskaya, Ya. V. Program of social and professional partnership of the university in implementing social work education based on the pedagogical technology of service learning. *Scientific Notes of the Russian State Social University*, *24* (4), 42–57. https://doi.org/10.17922/2071-5323-2025-24-4-213-219. EDN: https://elibrary.ru/EYBEGG
10. Shipunova, T. V. Future social workers on social service in their professional activities. *Lifelong Education: the 21st Century*, *(2)*, 98–109. https://doi.org/10.15393/j5.art.2024.9204. EDN: https://elibrary.ru/NDDCGG
11. Cao, Y., Qin, F., & Li, H. Research on the "workshop" practice teaching system for the social work specialty based on "service learning" for industry-education integration — take the example of College H. *International Journal of New Developments in Education*, *6* (4), 222–233. https://doi.org/10.25236/IJNDE.2024.060437
12. Cronley, C., Madden, E., Davis, J., & Preble, K. Factors influencing service learning utilization in social work: results from an online survey of faculty. *Journal of Teaching in Social Work*, *34* (2), 147–166. https://doi.org/10.1080/08841233.2014.890692
13. Knee, R. T. (1999). *Service learning in social work education: building democracy through informed citizenship*. Thesis, Dissertations, Student Creative Activity, and Scholarship. URL: https://digitalcommons.unomaha.edu/slcedt/2
14. Lemieux, C. M., & Allen, P. D. Service learning in social work education: the state of knowledge, pedagogical practicalities, and practice conundrums. *Journal of Social Work Education*, *43* (2), 309–326. https://doi.org/10.5175/JSWE.2007.200500548
15. Madden, E. E., Davis, J., & Cronley, C. A comparative analysis of service learning in social work and criminal justice education. *Teaching in Higher Education*, *19* (5), 470–483. https://doi.org/10.1080/13562517.2014.880680
16. Olberding, C. J., & Kim, S. Experiential philanthropy in social work education: assessing outcomes for students as active learners, community members, and social activists. *Journal of Social Work Education*, *59* (1), 865–881. https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1997681. EDN: https://elibrary.ru/TNUWSA
17. Phillips, A. Service learning and social work competency-based education: a "goodness of fit"? *Advances in Social Work*, *12*, 1–20. https://doi.org/10.18060/1318

18. Postlethwait, A. Service learning in an undergraduate social work course. *Journal of Teaching in Social Work*, *32* (3), 243–256. https://doi.org/10.1080/08841233.2012.687343. EDN: https://elibrary.ru/SSTNJH
19. Poulin, J., Silver, P., & Kauffman, S. Serving the community and training social workers: service outputs and student outcomes. *Journal of Social Work Education*, *42*, 171–184. https://doi.org/10.5175/JSWE.2006.200400486
20. Salam, M., Iskandar, D. N. A., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, *20*, Art. 573593. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6. EDN: https://elibrary.ru/XJKUGA
21. Santos Rego, M. A., Mella Núñez, Í., Naval, C., & Vázquez Verdera, V. The evaluation of social and professional life competences of university students through service learning. *Frontiers in Education*, *6*, Art. 606304. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606304. EDN: https://elibrary.ru/SNPQJW
22. Tijsma, G., Hilverda, F., Scheffelaar, A., Alders, S., Schoonmade, L., Blignaut, N., et al. Becoming productive 21st-century citizens: a systematic review uncovering design principles for integrating community service learning into higher education. *Educational Research*, *62* (4), 390–413. https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1836987. EDN: https://elibrary.ru/AXUCCJ
23. Vieira da Silva, C., Gonçalves, A., Petrella, S., & Dias, P. C. Pedagogical innovation with sense? A seminal experiment of service learning in gerontological social work. *Trends in Higher Education*, *3* (2), 342–355. https://doi.org/10.3390/higheredu3020021. EDN: https://elibrary.ru/ZNMMZI
24. Williams, N. R., King, M., & Koob, J. J. Social work students go to camp: the effects of service learning on perceived self-efficacy. *Journal of Teaching in Social Work*, *22* (3/4), 55–70. https://doi.org/10.1300/J067v22n03_05

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Шимановская Янина Васильевна, кандидат социологических наук, доцент, проректор по учебной работе, профессор кафедры общественно-социальных институтов и социальной работы
Российский государственный социальный университет
ул. В. Пика, 4, стр. 1, г. Москва, 129226, Российская Федерация
shimanovskajaJV@rgsu.net

DATA ABOUT THE AUTHOR

Yanina V. Shimanovskaja, PhD in Sociology, Associate Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Professor of the Department of Social institutions and Social work
Russian State Social University

4, p.1, V.Pika str., Moscow, 129226, Russian Federation
shimanovskajaJV@rgsu.net
SPIN-code: 6994-6579
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0282-1323
ResearcherID: D-4332-2016
Scopus Author ID: 57140855700

Поступила 10.01.2026
После рецензирования 08.02.2026
Принята 12.02.2026

Received 10.01.2026
Revised 08.02.2026
Accepted 12.02.2026

Педагогика и психология российского профессионального образования / Pedagogy and Psychology of Russian Professional Education

Научная статья
Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-936
EDN: BJCFKJ
УДК 37.04

Геймификация как инструмент развития образовательной агентности студентов

С.В. Булатова, И.Ю. Мышкина
Набережночелнинский институт (филиал) Казанского (Приволжского) Федерального университета, Набережные Челны, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Непрерывное обучение (lifelong learning), персонализация обучения, входящие в настоящее время в перечень главных трендов образования, для успешной их реализации, увеличения востребованности на рынке труда требует от человека умение осознавать свои потребности, ставить и достигать цели, быстро реагировать на изменения ситуации и т.п. Одной из ключевых способностей человека, в которой проявляются все эти особенности поведения, является агентность. В данной работе исследуется понятие агентности, инструменты и средства развития и оценки образовательной агентности студентов вуза, проведен сравнительный анализ популярных цифровых технологий с точки зрения их возможностей для развития образовательной агентности студентов. Разработаны рекомендации по организации практической работы студентов для моделирования учебных ситуаций, способствующих проявлению и развитию агентности студентов.

Цель. Разработка общих рекомендаций по организации практической работы студентов для развития их образовательной агентности на основе анализа возможностей образовательных цифровых технологий, в том числе технологий цифровой геймификации.

Материалы и методы. В работе проведен сравнительный анализ образовательных методик, применяемых для развития агентности студентов. Применены методы анализа психолого-педагогической литературы по тематике исследования, сравнительного анализа методик обучения, анкетирование.

Результаты. Для анализа уровня сформированности образовательной агентности студентов первого и четвертого курсов бакалавриата было проведено анкетирование. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости внедрения в учебный процесс новых технологий и новых форм взаимодействия со студентами, способствующих развитию образовательной агентности. Проведена оценка возможностей образовательных цифровых технологий для создания учебных ситуаций, способствующих проявлению и развитию агентности студентов. Рассматриваются особенности внедрения и возможности использования в учебном процессе элементов геймификации для развития образовательной агентности. Делается вывод о необходимости использования гибридного подхода к организации обучения, сочетающего различные цифровые и нецифровые технологии. Сформулированы общие рекомендации по организации практической работы студентов, способствующие развитию агентности: 1) «проектная работа»; 2) «возможность выбора»; 3) «наличие альтернатив»; 4) «прозрачность оценивания»; 5) «публичная защита»; 6) «самооценка».

Ключевые слова: агентность; проактивность; геймификация; цифровые технологии

Для цитирования. Булатова, С. В., & Мышкина, И. Ю. (2026). Геймификация как инструмент развития образовательной агентности студентов. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 312–330. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-936

Gamification as a tool for developing students' educational agency

S.V. Bulatova, I.Yu. Myshkina
Naberezhnye Chelny Institute (branch) of the Kazan (Volga Region) Federal University, Naberezhnye Chelny, Russian Federation

Abstract

Background. Lifelong learning and personalized learning, currently among the top educational trends, require individuals to be able to recognize their needs, set and achieve goals, and quickly respond to changing circumstances. Agency is a key human capability that manifests all of these behavioral traits. This paper explores the concept of agency, tools, and means for developing and assessing students' educational agency. A comparative analysis of popular digital technologies is provided for their potential for developing students' educational agency. Recommendations for organizing practical student work to simulate learning situations that facilitate the expression and development of student agency are developed.

Purpose. Developing general recommendations for organizing students' practical work to develop their educational agency based on an analysis of the capabilities of educational digital technologies, including digital gamification technologies.

Materials and methods. This paper presents a comparative analysis of educational methods used to develop student agency. The methods used include an analysis of relevant psychological and pedagogical literature, a comparative analysis of teaching methods, and a questionnaire.

Results. A survey was conducted to analyze the level of educational agency development among first- and fourth-year undergraduate students. The obtained results indicate the need to introduce new technologies and new forms of interaction with students into the educational process to facilitate the development of educational agency. An assessment was made of the potential of educational digital technologies for creating learning situations that facilitate the manifestation and development of student agency. The paper considers the features of implementation and the possibility of using gamification elements in the educational process to develop educational agency. A conclusion is drawn regarding the need to use a hybrid approach to organizing learning, combining various digital and non-digital technologies. General recommendations for organizing students' practical work that facilitate the development of agency are formulated: 1) "project work"; 2) "opportunity to choose"; 3) "availability of alternatives"; 4) "transparency of assessment"; 5) "public defense"; 6) "self-assessment".

Keywords: agency; proactivity; gamification; digital technologies

For citation. Bulatova, S. V., & Myshkina, I. Yu. (2026). Gamification as a tool for developing students' educational agency. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 312–330. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-936

Введение

Одним из трендов современного образования является персонализация процесса обучения, чему способствует активное внедрение на всех уровнях образования электронных средств обучения и дистанционных образовательных технологий, предоставляющих инструменты построения и реализации индивидуальных траекторий обучения [14].

Наряду с термином персонализация в современной педагогике используются близкие понятия – дифференциация и индивидуализация. Однако эти термины имеют существенные различия [10; 22].

Индивидуализация – это подход, при котором преподаватель с учетом индивидуальных возможностей обучаемого создает для него индивидуальный маршрут обучения. Дифференциация предполагает реализацию процесса обучения с учётом особенностей обучаемых,

объединённых в группы. В обоих случаях индивидуальный маршрут обучения выстраивается в рамках общей образовательной цели – эффективного усвоения учебного материала.

Персонализация – это подход, при котором сам обучаемый активно участвует в проектировании и выстраивает свою образовательную траекторию, исходя из личных интересов, целей и запросов. В этом случае обучаемый становится субъектом образовательного процесса, в отличие от роли объекта педагогического воздействия в других подходах.

Таким образом, дифференциация и индивидуализация работают на повышение качества освоения учебной дисциплины, а персонализация – на раскрытие личностного потенциала, комплексное развитие личности, где достижение учебных целей – усвоение учебного материала по дисциплине – становится естественным следствием этого развития [10; 22].

Необходимость участвовать в построении собственной образовательной траектории, совместно с преподавателем определять цели обучения, осуществлять саморефлексию относительно полученных знаний, умений и навыков, оперативно корректировать траекторию обучения, – всё это в свою очередь требует от обучаемого наличия определенных способностей. Одной из таких способностей является агентность обучаемого (или проактивность). Развитие образовательной агентности становится необходимым условием при реализации персонализации обучения.

Развитие агентности также способствует успешному трудоустройству выпускников. В настоящее время работодатели рассматривают проактивность сотрудников как ключевой фактор успеха, поскольку инициативные и самостоятельные сотрудники способны предлагать и реализовывать различные инновационные подходы, ведущие к росту производительности и оптимизации бизнес-процессов [19].

В данной работе исследуется понятие агентности, инструменты и средства развития и оценки образовательной агентности студентов вуза, проведен сравнительный анализ цифровых технологий с точки зрения их возможностей для развития образовательной агентности студентов.

Цель исследования – разработка общих рекомендаций по организации практической работы студентов для развития их образовательной агентности на основе анализа возможностей образовательных цифровых технологий, в том числе технологий цифровой геймификации.

Материалы и методы

В работе применяются методы анализа психолого-педагогической литературы по тематике исследования, сравнительного анализа методик обучения, анкетирование.

Исследование агентности в настоящее время является актуальным в различных областях – в педагогике, психологии, социологии, менеджменте и др.; понятие агентность, а также близкие к нему понятия определяются при этом по-разному [18]. Приведем несколько определений понятия агентность.

Агентность – «совокупность индивидуальных характеристик, отражающих способность человека к осознанному инициативному действию в социальном мире, не только воспроизводящему существующие структуры и формы деятельности, но также их совершенствующему и создающему новые в интересах индивидуального и/или общественного блага» [19].

«Агентность – это способность индивида осознанно выходить за рамки существующих норм и ролей, действовать избыточно по отношению к ожиданиям ситуации. Агентность мотивирована поиском и реализацией индивидуальной идентичности, готовностью к пересмотру устоявшихся ценностей и к изменению социальных условий» [9].

В работе [12] рассматривается понятие образовательной агентности, под которой понимается «желание и умение студентов выстраивать свои образовательные траектории», учитывающие собственные интересы и перспективы и «доступные образовательные ресурсы и институциональные ограничения».

Персонализация обучения, как уже отмечалось, предполагает проактивное поведение обучающихся и формирование индивидуальных траекторий обучения с учетом возможностей и потребностей обучающихся. Однако в полной мере реализовать персонализированное обу-

чения в условиях традиционного формата обучения в вузе в настоящее время не представляется возможным. Однако в процесс обучения могут быть внедрены отдельные формы работы, формы взаимодействия между участниками образовательного процесса, которые позволили бы создавать учебные ситуации, способные раскрыть, продемонстрировать и развить агентность студентов.

Так авторы работы [12] разработали три коммуникативных формата (установочная сессия, аналитическая сессия, комплексный семестровый экзамен), позволяющих обучающимся развивать образовательную агентность. Ключевой особенностью предложенных способов коммуникации со студентами является формулирование, обмен и совместное обсуждение возникающих у всех участников образовательного процесса вопросов, требующих решение, в том числе саморефлексия.

Статья [2] посвящена оценке значимости самостоятельной работы студентов в процессе обучения в вузе для формирования агентности.

В статье [16] исследуются особенности иммерсивных образовательных технологий, а также возможности их применения для развития агентности студентов.

Вопросам формирования агентности посредством проектного обучения посвящены работы [3].

В настоящее время остается открытым вопрос о методиках оценки агентности, о том, насколько на развитие агентности влияют врожденные особенности человека.

Нами было проведено исследование агентности у студентов ряда направлений подготовки, обучающихся в НЧИ КФУ. Для анализа уровня сформированности образовательной агентности студентов первого и четвертого курсов бакалавриата было проведено анкетирование. Респонденты должны были оценить, наблюдают ли они у себя и в какой степени указанные в вопросах проявления проактивного поведения: целенаправленность и осознанность выбора направления подготовки (вопросы 1-3, 11), самостоятельность, способность ставить учебные цели, составлять и следовать плану работы (вопрос 5); самостоятельно анализировать своё поведение (вопрос 4); способность находить общий язык с одногруппниками и преподавателями

для решения учебных задач (вопросы 6, 14), способность к лидерству (вопрос 13); способность самостоятельно определять темы для изучения на занятиях, способность анализировать свои успехи и неудачи в учебе (вопросы 9-10); способность работать с различными источниками информации, анализировать и систематизировать собранный материал (вопросы 7-8), способность активно работать на занятиях (вопрос 12) и т.п.

Респондент по каждому утверждению анкеты выбирал один из пяти возможных ответов: «Полностью не согласен», «Скорее не согласен», «Затрудняюсь ответить», «Скорее согласен», «Полностью согласен». Всего анкета включала 18 вопросов, 14 из которых были одинаковыми и для 1 и для 4 курса. Дополнительные 4 вопроса для 1 курса касались особенностей адаптации бывших школьников к условиям вузовского обучения, а для 4 курса – сформированности учебных и научных интересов в выбранной сфере профессиональной деятельности и способности выстраивать индивидуальную образовательную траекторию на их основе. В анкетировании приняли участие 35 студентов 1 курса и 35 студентов 4 курса, обучающихся по направлениям подготовки бакалавриата «Прикладная математика и информатика», «Информатика и вычислительная техника» и «Программная инженерия». На рисунках 1-3 представлены результаты анкетирования – приведены доли ответов «Скорее согласен/Полностью согласен» по общим 14 вопросам и 4 различающимся вопросам. Полученные результаты свидетельствуют о том, что самооценка способностей, являющихся проявлением проактивного поведения, у студентов 1 курса выше. Минимальная доля ответов «Скорее согласен/Полностью согласен» у студентов и первого и четвертого курсов получена по вопросам, касающимся умений самостоятельно планировать свое учебное время и придерживаться плана, способности выполнять учебные задания, несмотря на настроение и отсутствие интереса к изучаемой дисциплине; активного участия в дискуссиях на семинарах, способности задавать вопросы преподавателям, способности проявлять инициативу и лидерские в групповой работе; способности предлагать темы для разбора на занятиях.

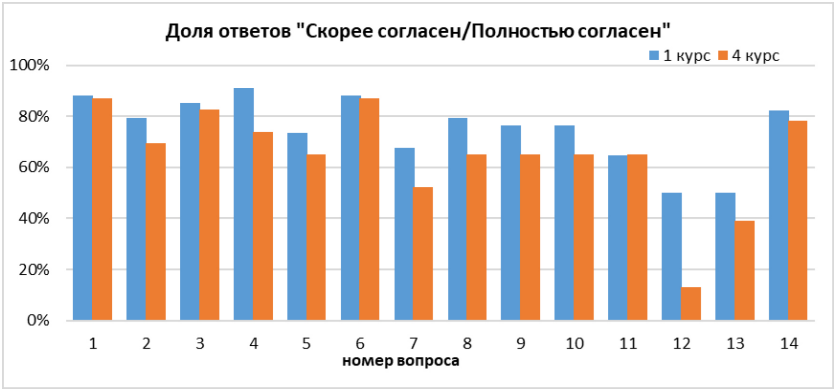


Рис. 1. Доли ответов «Скорее согласен/Полностью согласен» по общим 14 вопросам
Fig. 1. Percentage of "Somewhat Agree/Strongly Agree" responses to the 14 questions

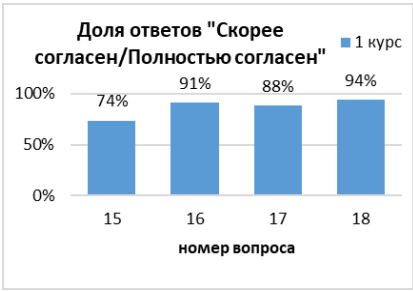


Рис. 2. Доли ответов «Скорее согласен/Полностью согласен» по вопросам с 15 по 18 для 1 курса
Fig. 2. Percentage of "Somewhat Agree/Strongly Agree" responses to questions 15 through 18 for first-year students

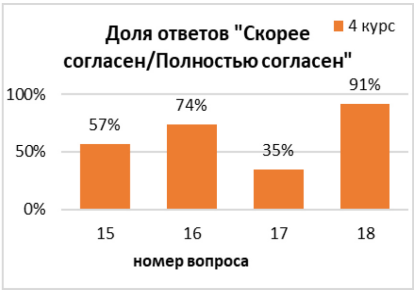


Рис. 3. Доли ответов «Скорее согласен/Полностью согласен» по вопросам с 15 по 18 для 4 курса
Fig. 3. Percentage of "Somewhat Agree/Strongly Agree" responses to questions 15 through 18 for fourth-year students

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости использования в учебном процессе новых технологий и новых форм взаимодействия со студентами, способствующих развитию образовательной агентности. Более высокая самооценка проявлений образовательной агентности у студентов первого курса, несмотря на период адаптации к особенностям обучения в вузе, может означать то, что первокурсники переполнены энергией, чувством свободы и большими надеждами; согласно «эффекту Даннинга-Крюгера», некоторые студенты могут на-

ходиться на вершине «пика глупости», т.е. переоценивать свои компетенции. К четвертому же курсу накапливается усталость, происходит эмоциональное выгорание, которое может быть вызвано разочарованием в выбранном направлении подготовки.

Результаты и обсуждение

Индивидуализация и персонализация обучения в условиях цифровизации всех уровней образования немыслимы без использования современных цифровых технологий [4; 5; 8].

В таблице 1 приведены некоторые цифровые образовательные технологии и оценка их возможностей для создания учебных ситуаций, способствующих проявлению и развитию агентности студентов.

Таблица 1.

Цифровые инструменты
Table 1. Digital Tools

Цифровые технологии	**Особенности технологии с т.з. формирования агентности**
Электронные учебники и онлайн-курсы	Предполагают, как правило, жесткую схему изучения учебного материала; индивидуализация может быть реализована включением альтернативных модулей для изучения отдельных разделов.
Электронные интерактивные доски	Могут быть использованы как средство обмена сообщениями (вопросами, ответами, решениями и т.п.) между участниками образовательного процесса.
Технологии виртуальной или дополненной реальности (VR/AR Learning)	Позволяют моделировать реальные ситуации путем «погружения» в виртуальный мир. Позволяют сделать учебный процесс более интерактивным, информативным и наглядным, однако способствуют в большей степени закреплению механических навыков.
Технологии цифровой геймификации	Позволяют повысить вовлеченность обучающихся; позволяют обучающимся самостоятельно выстраивать свое поведение, принимать решения, исходя из своих возможностей и потребностей, в условиях смоделированной в форме игры реальной ситуации путем реализации некоторой игровой стратегии; позволяют использовать групповую работу, активное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса.

Современные исследования агентности в сфере образования (например, [16; 18]) в качестве одной из перспективных технологий, обладающей значительным потенциалом для её развития, отмечают технологию геймификации. Внедрение игрового подхода в образовательный процесс позволяет сделать его по-настоящему увлекательным и продуктивным, что способствует повышению мотивации студентов к изучению учебного материала, что, в свою очередь, приводит к его лучшему пониманию. При использовании в учебном процессе игровых ситуаций обучающиеся сами могут влиять на процесс обучения – выбирать тип заданий, определять последовательность тем или видеть последствия своих решений. При этом учебная деятельность превращается из обязанности в личный проект.

Термин «геймификация» возник достаточно давно, однако период его активного применения принято считать с 2010 года [17]. Значительный вклад в популяризацию этой концепции как универсального подхода для различных сфер деятельности внес Гейб Зихерман [23], его работы вдохновили ученых по всему миру на использование и изучение феномена геймификации. В настоящий момент существует огромное количество работ, которые посвящены изучению понятия геймификации [17].

Исследователи предлагают различные интерпретации. С одной стороны, геймификацию определяют, как метод усиления вовлеченности и целевого поведения через использование игровых элементов в неигровой среде [6; 21]. С другой стороны – как процесс внедрения игровых стратегий в практики различных областей [11]. В образовательной среде геймификацию рассматривают как эффективный педагогический инструмент, использование которого через внедрение игровых технологий способствует росту мотивации обучающихся, их активности и, как результат, более глубокому усвоению знаний [1; 20]. По мнению А.С. Ветушинского «геймификация – это методология использования приемов игрового мышления с целью корректировки человеческого поведения за счет создания благоприятного эмоционального фона» [7].

Согласно подходу, К. Вербаха [6], структура геймификации включает три ключевых компонента: во-первых, элементы – конкретные ин-

струменты, создающие игровую среду (баллы, уровни, миссии и т.п.); во-вторых, технологии создания игр – принципы структурирования этих элементов, требующие практических навыков геймдизайнера; в-третьих, неигровой контекст – то есть деятельность, чья основная цель лежит вне контекста игры, но которая обогащена игровыми элементами, связанными с реальными социальными практиками.

Фундаментальная задача геймификации, заключается в применении активных игровых элементов в устоявшиеся процессы для трансформации привычных моделей поведения и повышения вовлеченности аудитории [13].

Особую ценность это подход приобретает за счет развития агентности – способности ощущать себя активным, самостоятельным субъектом образовательного процесса, способным ставить учебные цели, выбирать пути их достижения и нести ответственность за результаты. Прежде всего, геймификация развивает образовательную агентность через предоставление осмысленного выбора. Например, вместо единого задания студентам могут быть предложены разные квесты по одной тематике (провести небольшое исследование, записать подкаст и многое другое). Выбирая формат, обучающийся из пассивного исполнителя становится автором своего учебного маршрута. Таким образом, предоставление выбора (какой квест выполнить, какую тему изучить) развивает чувство контроля.

Другим важным средством развития агентности является система немедленной и прозрачной обратной связи. В традиционной системе образования обратная связь при изучении отдельной дисциплины сводится к оценке компетенций студента преподавателем по результатам выполнения заданий в течение семестра и сдачи зачета или экзамена, при этом критерии оценивания, как правило, обучающимся не доступны. Геймифицированная система за каждый выполненный шаг немедленно вознаграждает обучающегося, например, баллами, что создает для него связь между его усилиями и видимыми результатами. Это в свою очередь развивает целеполагание (умение ставить пред собой осмысленные цели), способность к планированию дальнейших действий для достижения лучшего результата. Визуализация прогресса

в виде персональной таблицы лидеров, порождает чувство уверенности в своих способностях. Социальные механики геймификации, такие как групповые квесты, совместные проекты, учебные команды, где каждый вносит вклад в общий результат также развивают агентность. Студент учится не только действовать самостоятельно, но и брать на себя ответственность за часть общей работы и видеть его ценность. Сценарий учебного процесса при этом может быть основан на воспроизведении ситуаций будущей профессиональной деятельности и отражать ее специфику.

Таким образом, грамотно выстроенная геймификация функционирует как симулятор агентности. Средства геймификации могут быть мощным инструментом для развития качеств агентности, если они направлены не на манипуляцию действиями, а на расширение возможностей обучающегося.

Одной из форм геймификации является организация практической работы обучающихся в форме индивидуального или группового соревнования с последующим формированием по результатам выполнения заданий рейтинговых таблиц, определением лидера и/или лидирующей группы; поощрять победителей можно максимально возможными баллами, похвальными грамотами, предоставлением привилегий при выполнении последующих работ и т.п. Соревнование может быть организовано в виде квеста, предполагающего выполнение последовательности заданий, каждое из которых поощряется определенной наградой. Как уже отмечалось, традиционно элементы геймификации или игровой подход внедряются в учебный процесс с целью повышения мотивации обучающихся и повышения интереса к изучаемой дисциплине. Для раскрытия потенциала технологии геймификации для проявления и развития агентности обучающихся необходимо, на наш взгляд, использовать гибридный подход к организации обучения, сочетающий возможности и преимущества других цифровых и нецифровых технологий (например, проектной работы) [16]. В полной мере это может быть реализовано с помощью различных цифровых платформ и систем для электронного обучения (LMS, LCMS, LXP и др.). В условиях традиционного формата обучения для проведения практи-

ческих занятий, например, в форме группового соревнования можно сформулировать следующие рекомендации, использование которых способствует развитию образовательной агентности:

1. Проектная работа. Формулировка заданий, предполагающих для их выполнения привлечения группы обучающихся и распределение частных заданий между участниками проектной группы. В этом случае могут быть смоделированы ситуации, приближенные к ситуациям будущей профессиональной деятельности. Распределение ролей внутри команды проекта должно осуществляться самими обучающимися.
2. Возможность выбора. Выбор задачи (проекта) из предложенных вариантов должны определять обучающиеся самостоятельно, может быть предоставлена возможность предложить свой вариант (в рамках тематики учебной дисциплины и/или раздела дисциплины в соответствии с заданными условиями и ограничениями). Формулировка цели будущей работы осуществляется обучающимся (или проектной группой). В условиях совместной групповой работы должны определяться индивидуальные цели для каждого участника (например, приобретение определенных навыков, умений и владений (компетенций), получение оптимального решения задачи, разработка уникального продукта и т.п.). Следующий этап – формирование общего и индивидуального планов для достижения поставленных целей.
3. Наличие альтернатив. Наличие альтернативных решений для каждой задачи (по уровню сложности, числу учитываемых факторов, функциональным возможностям разрабатываемого продукта и т.п.).
4. Прозрачность оценивания. Критерии оценки доступны всем участникам образовательного процесса, должны быть заранее известны возможные оценки за реализацию всех этапов решения поставленной задачи. В оценке созданного решения наряду с преподавателем участвуют сами обучающиеся.
5. Публичная защита итогового задания (проекта).
6. Самооценка достигнутых результатов, самооценка соответствия проведенной работы первоначальному плану, саморефлексия приобретенных компетенций в форме письменного отчета с презентационными материалами.

Заключение

В данной работе было проведено исследование агентности у студентов ряда направлений подготовки. Полученные результаты свидетельствуют о том, что агентность студентов находится на невысоком уровне. Проведен анализ возможностей образовательных цифровых технологий, в том числе технологий цифровой геймификации, для развития агентности студентов. Сформулированы общие рекомендации по организации практической работы студентов, способствующие развитию агентности: 1) «проектная работа»; 2) «возможность выбора»; 3) «наличие альтернатив»; 4) «прозрачность оценивания»; 5) «публичная защита»; 6) «самооценка». Использование элементов геймификации при изучении дисциплины требует в первую очередь изменения формы взаимодействия преподавателей и обучающихся, корректировки критериев оценивания компетенций обучающихся.

В рамках дальнейшей работы планируется разработка практических кейсов использования геймифицированного подхода для развития агентности обучающихся в рамках изучения конкретных дисциплин и/или разделов дисциплин. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка методик оценки агентности студентов на основе результатов, полученных в ходе выполнения практических кейсов использования геймифицированного подхода; методик оценки агентности на основе анализа результатов учебной деятельности обучающихся на протяжении всего периода обучения, а также на основе анализа цифрового следа обучающихся при работе с дистанционными цифровыми образовательными ресурсами с использованием методов машинного обучения.

Список литературы

1. Балашова, М. О., Гужова, И. В. (2016). Геймификация как способ повышения мотивации к учебной и научно-исследовательской деятельности студентов-геймеров. В сб.: *Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов Международной конференции* (Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет), с. 38–41. EDN: https://elibrary.ru/VMTUQL

2. Бессчетнова, О. В., Фомина, С. Н. (2025). Самостоятельная работа студентов как фактор формирования агентности в условиях современного высшего образования. *Высшее образование в России*, *34*(2), 108–124. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-108-124. EDN: https://elibrary.ru/OYOKYA
3. Боронина, Л. Н., Кульминская, А. В., Маркина, А. А., Репринцева, Н. Е. (2024). Проявление агентности студенчества в проектном обучении: кейс федерального университета. *Научный результат. Социология и управление*, *10*(3), 200–216. https://doi.org/10.18413/2408-9338-2024-10-3-1-3. EDN: https://elibrary.ru/OSXQTQ
4. Булатова, С. В. (2024). Педагогические аспекты применения цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе. В сб.: *Использование информационных технологий в различных сферах деятельности: сборник научных статей международной научно-практической конференции, посвящённой 60-летию основания университета* (Гомель: Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации), с. 163–165.
5. Булатова, С. В., Файзуллина, А. Г., Аглямова, З. Ш., Фролова, И. И. (2025). Методология использования цифрового образовательного ресурса в учебном процессе. *Russian Journal of Education and Psychology*, *15*(1-2), 52–72. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-2-724. EDN: https://elibrary.ru/UCRDFA
6. Вербах, К. (2015). *Вовлекай и властвуй: игровое мышление на службе бизнеса*. Москва: Манн, Иванов и Фербер. 223 с.
7. Ветушинский, А. С. (2020). Больше, чем просто средство: новый подход к пониманию геймификации. *Социология власти*, *32*(3), 14–31. https://doi.org/10.22394/2074-0492-2020-3-14-31. EDN: https://elibrary.ru/VWJJUI
8. Гумерова, Л. З., Мышкина, И. Ю. (2024). Применение методов искусственного интеллекта в системах управления дистанционным обучением. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16*(2), 165–173. EDN: https://elibrary.ru/DLBAGY
9. Добрякова, М. С., Юрченко, О. В. (2023). Самостоятельность и агентность школьников: различение понятий. *Социологические исследования*, (11), 80–92. https://doi.org/10.31857/S013216250028534-0. EDN: https://elibrary.ru/SRBGHY
10. Ермаков, Д. С., Кириллов, П. Н., Корякина, Н. И., Янкевич, С. А. (2020). *Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы* / под ред. Е. И. Казаковой. Москва. https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-104-112. EDN: https://elibrary.ru/RQCFXP
11. Зимин, В. Игрофикация: свежий взгляд на мотивацию пользователей. *Хабр: Сообщество IT-специалистов*. URL: https://habrahabr.ru/company/uidesign/blog/165779 (дата обращения: 29.11.2025).
12. Карастелев, В. Е., Данилова, В. Л. (2022). Рефлексивная коммуникация как условие проявления и развития образовательной агентности студентов магистра-

туры. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*, (4), 17–24. https://doi.org/10.18323/2221-5662-2022-4-17-24. EDN: https://elibrary.ru/OOTJUV

13. Ким, В. И. (2020). Геймификация в процессе организации обучения. *Трибуна учёного*, (12), 182–189. EDN: https://elibrary.ru/XDLIBL
14. Климова, Т. А., Ким, А. Т., Отт, М. А. (2023). Индивидуальные образовательные траектории студентов как условие качественного университетского образования. *Университетское управление: практика и анализ*, *27*(1), 23–33. https://doi.org/10.15826/umpa.2023.01.003. EDN: https://elibrary.ru/NCENRO
15. Комаров, Р. В., Ковалева, Т. М. (2021). Персонализация образовательного процесса: 3D-пространство интерпретаций. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, (1 (55)), 8–21. https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.55.1.01. EDN: https://elibrary.ru/TNSPKP
16. Рачеев, Н. О., Назарова, Л. И. (2023). Цифровые и нецифровые образовательные технологии в высшей школе: иммерсивность и агентность. *Непрерывное образование: XXI век*, (2), 20–31. https://doi.org/10.15393/j5.art.2023.8364. EDN: https://elibrary.ru/WEOPPB
17. Рябус, И. М. (2021). *От игры до геймификации в условиях цифровизации образования: методические рекомендации*. Азовский район. 36 с.
18. Сорокин, П. С., Редько, Т. Д. (2024). Современные исследования агентности в сфере образования: систематизация ключевых понятий и разработок. *Вопросы образования*, (1), 236–264. https://doi.org/10.17323/vo-2024-18131. EDN: https://elibrary.ru/VUHDOK
19. Сорокин, П. С., Фрумин, И. Д., Терентьев, Е. А., Корешникова, Ю. Н. (2022). *Новые требования к человеческому потенциалу: развитие самостоятельности: доклад к XXIII Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества*. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики. 51 с.
20. Шуклин, Д. А., Погорелов, В. И., Зимина, Д. В., Козак, О. О. (2016). Геймификация как средство повышения мотивации студентов при дистанционном обучении. *Успехи современной науки и образования*, *5*(12), 127–130. EDN: https://elibrary.ru/XHEBOZ
21. Юргеленас, А. Геймификация – новый тренд интернет-маркетинга. *Content Marketing Pro*. URL: http://contentmarketingpro.ru/gamification/gejmifikaciya-novyj-trend-internet-marketinga (дата обращения: 29.11.2025).
22. *The Book of Trends in Education 2.0*. Young Digital Planet. URL: https://www.calameo.com/read/0006721544efb320eceb9 (дата обращения: 02.12.2025).
23. Zichermann, G., Linder, J. (2010). *Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests*. Hoboken, N.J.: Wiley. 220 p.

References

1. Balashova, M. O., & Guzhova, I. V. (2016). Gamification as a way to increase motivation for educational and research activities among gamer-students. In: *Digital Society as a Cultural-Historical Context of Human Development: Collection of Scientific Articles and Materials of the International Conference* (Kolomna: State University of Humanities and Social Studies), pp. 38–41. EDN: https://elibrary.ru/VMTUQL
2. Besschetnova, O. V., & Fomina, S. N. (2025). Students' independent work as a factor in forming agency in the context of modern higher education. *Higher Education in Russia*, *34* (2), 108–124. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-108-124. EDN: https://elibrary.ru/OYOKYA
3. Boronina, L. N., Kulminskaya, A. V., Markina, A. A., & Reprintseva, N. E. (2024). Manifestation of student agency in project-based learning: a case study of a federal university. *Research Result. Sociology and Management*, *10* (3), 200–216. https://doi.org/10.18413/2408-9338-2024-10-3-1-3. EDN: https://elibrary.ru/OSXQTQ
4. Bulatova, S. V. (2024). Pedagogical aspects of using digital educational resources in the learning process. In: *Use of Information Technologies in Various Fields of Activity: Collection of Scientific Articles of the International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 60th Anniversary of the University* (Gomel: Belarusian Trade and Economic University of Consumer Cooperation), pp. 163–165.
5. Bulatova, S. V., Faizullina, A. G., Aglyamova, Z. Sh., & Frolova, I. I. (2025). Methodology for using a digital educational resource in the learning process. *Russian Journal of Education and Psychology*, *15* (1–2), 52–72. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-2-724. EDN: https://elibrary.ru/UCRDFA
6. Werbach, K. (2015). *Engage and Conquer: Game Thinking in Business*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber. 223 p.
7. Vetushevsky, A. S. (2020). More than just a tool: a new approach to understanding gamification. *Sociology of Power*, *32* (3), 14–31. https://doi.org/10.22394/2074-0492-2020-3-14-31. EDN: https://elibrary.ru/VWJJUI
8. Gumerova, L. Z., & Myshkina, I. Yu. (2024). Application of artificial intelligence methods in distance learning management systems. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16* (2), 165–173. EDN: https://elibrary.ru/DLBAGY
9. Dobryakova, M. S., & Yurchenko, O. V. (2023). Independence and agency of schoolchildren: distinguishing the concepts. *Sociological Studies*, *(11)*, 80–92. https://doi.org/10.31857/S013216250028534-0. EDN: https://elibrary.ru/SRBGHY
10. Ermakov, D. S., Kirillov, P. N., Koryakina, N. I., & Yankevich, S. A. (2020). *Personalized Education Model Using a Digital Platform* (E. I. Kazakova, Ed.). Moscow. https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-104-112. EDN: https://elibrary.ru/RQCFXP

11. Zimin, V. Gamification: a fresh look at user motivation. *Habr: IT Professionals Community*. URL: https://habrahabr.ru/company/uidesign/blog/165779 (accessed: 29.11.2025).
12. Karastelev, V. E., & Danilova, V. L. (2022). Reflective communication as a condition for the manifestation and development of educational agency among master's students. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, *(4)*, 17–24. https://doi.org/10.18323/2221-5662-2022-4-17-24. EDN: https://elibrary.ru/OOTJUV
13. Kim, V. I. (2020). Gamification in the organization of the learning process. *Tribune of the Scientist*, *(12)*, 182–189. EDN: https://elibrary.ru/XDLIBL
14. Klimova, T. A., Kim, A. T., & Ott, M. A. (2023). Individual educational trajectories of students as a condition for high-quality university education. *University Management: Practice and Analysis*, *27* (1), 23–33. https://doi.org/10.15826/umpa.2023.01.003. EDN: https://elibrary.ru/NCENRO
15. Komarov, R. V., & Kovaleva, T. M. (2021). Personalization of the educational process: a 3D space of interpretations. *Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, *(1 (55))*, 8–21. https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.55.1.01. EDN: https://elibrary.ru/TNSPKP
16. Racheev, N. O., & Nazarova, L. I. (2023). Digital and non-digital educational technologies in higher education: immersion and agency. *Lifelong Education: the 21st Century*, *(2)*, 20–31. https://doi.org/10.15393/j5.art.2023.8364. EDN: https://elibrary.ru/WEOPPB
17. Ryabus, I. M. (2021). From game to gamification in the context of education digitalization: methodological recommendations. Azov District. 36 p.
18. Sorokin, P. S., & Redko, T. D. (2024). Modern studies of agency in education: systematization of key concepts and developments. *Educational Studies Moscow*, *(1)*, 236–264. https://doi.org/10.17323/vo-2024-18131. EDN: https://elibrary.ru/VUHDOK
19. Sorokin, P. S., Frumin, I. D., Terentiev, E. A., & Koreshnikova, Yu. N. (2022). *New Requirements for Human Potential: Developing Independence*. Report for the 23rd Yasinskaya (April) International Scientific Conference on Economic and Social Development. Moscow: Higher School of Economics Publishing House. 51 p.
20. Shuklin, D. A., Pogorelov, V. I., Zimina, D. V., & Kozak, O. O. (2016). Gamification as a means of increasing student motivation in distance learning. *Advances in Modern Science and Education*, *5* (12), 127–130. EDN: https://elibrary.ru/XHEBOZ
21. Yurgelenas, A. Gamification — a new trend in internet marketing. *Content Marketing Pro*. URL: http://contentmarketingpro.ru/gamification/gejmifikaciya-novyj-trend-internet-marketinga (accessed: 29.11.2025).
22. *The Book of Trends in Education 2.0*. Young Digital Planet. URL: https://www.calameo.com/read/0006721544efb320eceb9 (accessed: 02.12.2025).

23. Zichermann, G., & Linder, J. (2010). *Game-Based Marketing: Inspire Customer Loyalty through Rewards, Challenges, and Contests*. Hoboken, NJ: Wiley. 220 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Булатова Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры информационных систем
Набережночелнинский институт (филиал) Казанского (Приволжского) Федерального университета
пр. Мира, 68/19, г. Набережные Челны, 423812, Российская Федерация
svetlanavladimirovna7061982@mail.ru

Мышкина Ирина Юрьевна, кандидат технических наук, доцент кафедры информационных систем
Набережночелнинский институт (филиал) Казанского (Приволжского) Федерального университета
пр. Мира, 68/19, г. Набережные Челны, 423812, Российская Федерация
mirinau@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana V. Bulatova, Senior Lecturer, Department of Information Systems
Naberezhnye Chelny Institute (branch) of the Kazan (Volga Region) Federal University
68/19, Mira Ave., Naberezhnye Chelny, 423812, Russian Federation
svetlanavladimirovna7061982@mail.ru
SPIN-code: 6012-7000
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7534-0451
Academia.edu: https://independent.academia.edu/SvetlanaBulatova2

Irina Yu. Myshkina, PhD in Technical sciences, Associate Professor, Department of Information Systems
Naberezhnye Chelny Institute (branch) of the Kazan (Volga Region) Federal University
68/19, Mira Ave., Naberezhnye Chelny, 423812, Russian Federation
mirinau@mail.ru
SPIN-code: 1807-5590
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4309-3350
Scopus Author ID: 57189268396

Поступила 22.12.2025
После рецензирования 20.01.2026
Принята 27.01.2026

Received 22.12.2025
Revised 20.01.2026
Accepted 27.01.2026

Russian Journal of Education and Psychology
2026, Volume 17, Number 2 • https://rjep.ru

Педагогика и психология российского профессионального образования / Pedagogy and Psychology of Russian Professional Education

Научная статья
Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-1132
EDN: BKOBIB
UDC 372.881.111.1

Approaches to organizing students' independent work in extracurricular English classes

L.N. Shcherbatykh
Bunin Yelets State University, Yelets, Russian Federation

Abstract

Background. Due to the trend of the development of the information world, the latest tools for obtaining both educational and any other information are becoming increasingly popular. Therefore, additional education teachers are increasingly encouraging students to use authentic and publicly available materials in their classes. This approach allows students to learn a foreign language (hereinafter referred to as FL) more effectively and gain a deeper understanding of it. Interactive methods allow teachers to engage students in the learning process and help motivate students and boost their readiness to learn new things. One of the main advantages of interactive teaching methods is that they prepare students to work both independently and in a team, which helps them develop their creativity, logical thinking, and ability to take responsibility for their choices. Research by domestic and international scholars also confirms that independent study allows for the assessment of not only the student's knowledge but also the teacher's competence, since the teacher is responsible for the material provided for study (relevance of sources, quality of audio material, content of lectures).

Purpose. The purpose of this scientific study is to examine the possibilities of additional education in organizing independent work for students studying English.

Materials and methods. The article uses a combination of different methods, including theoretical, empirical and statistical ones.

Results. The effectiveness of a learning tool, such as independent work, depends largely on the timely analysis and control of the work that has been completed. The verification of completed work should serve educational purposes, allowing students to correct mistakes and prevent their recurrence. It is important to carefully organize in-

dependent work and diversify its forms in foreign language classes, creating a sense of novelty that enhances interest and motivation. It is crucial for a foreign language teacher to not only reinforce and evaluate students' knowledge, but also to influence the development of key skills necessary for both language learning and professional development.

Keywords: educational environment; teaching tools; teaching methods; independent work; information systems; students; foreign languages

For citation. Shcherbatykh, L. N. (2026). Approaches to organizing students' independent work in extracurricular English classes. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 331–349. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1132

Возможности дополнительного образования по организации самостоятельной работы студентов на занятиях по английскому языку

Л.Н. Щербатых
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
Елец, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. В связи с тенденцией развития информационного мира, новейшие инструменты для получения как учебной, так и любой другой информации становятся всё более востребованными. Поэтому педагоги дополнительного образования всё чаще призывают учащихся использовать аутентичные и общедоступные материалы на своих занятиях. Такой подход позволяет учащимся более эффективно изучать иностранный язык (далее – ИЯ) и глубже понимать его. Интерактивные методы позволяют преподавателям вовлекать учащихся в процесс обучения и способствуют мотивации учащихся и их стремлению к познанию нового. Одним из главных преимуществ интерактивных методов обучения является то, что они учат учащихся работать как самостоятельно, так и в команде, что способствует развитию их творческих способностей, логического мышления и умения брать на себя ответственность за свой выбор. Исследования отечественных и зарубежных учёных также подтверждают, что самостоятельное обучение позволяет оценить не только уровень знаний студента, но и компетентность преподавателя. Это обусловлено тем, что преподаватель несёт ответственность за предоставляемый учебный материал (актуальность источников, качество аудиоматериалов, содержание лекций).

Целью данного научного исследования является изучение возможностей дополнительного образования в организации самостоятельной работы студентов, изучающих английский язык.

Материалы и методы. В статье используется комплекс различных методов, включая теоретические, эмпирические и статистические.

Результаты. Эффективность такого метода обучения, как самостоятельная работа, во многом зависит от своевременного анализа и контроля выполненной работы. Проверка выполненной работы должна служить образовательным целям, позволяя учащимся исправлять ошибки и предотвращать их повторение. Важно тщательно организовывать самостоятельную работу и разнообразить ее формы на занятиях по иностранному языку, создавая ощущение новизны, повышающее интерес и мотивацию. Для преподавателя иностранного языка крайне важно не только закреплять и оценивать знания студентов, но и влиять на развитие ключевых навыков, необходимых как для изучения языка, так и для профессионального роста.

Ключевые слова: образовательная среда; обучающие инструменты; методика обучения; самостоятельная работа; информационные системы; студенты; иностранный языки

Для цитирования. Щербатых, Л. Н. (2026). Возможности дополнительного образования по организации самостоятельной работы студентов на занятиях по английскому языку. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 331–349. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1132

Introduction

The educational process is an integral part of any person's life, which includes studying world culture, current social and economic issues, and examining political trends. First of all, the main goal of the Additional Foreign Language Education (AFLE) as an educational institution is to teach students to analyze current problems, which allows them to develop their logical abilities and prepares them for adult life. Therefore, the educational process should be primarily aimed at developing those skills and competencies of students that will be in demand in the labor market in the future.

Today, the following competencies, presented in Fig. 1, are essential requirements that provide advantages when applying for a job.

This study aims to explore how supplementary (or extracurricular) education can support and structure independent work among students learning English.

The relevance of this research stems from the growing demand for additional language instruction in an increasingly globalized world. A central challenge in this context is the scarcity of classroom time, which places greater emphasis on well-organized, effective independent study to ensure

tangible learning outcomes. This issue is especially critical in supplementary education settings, where formal oversight is typically absent and sustaining student motivation becomes a significant concern.

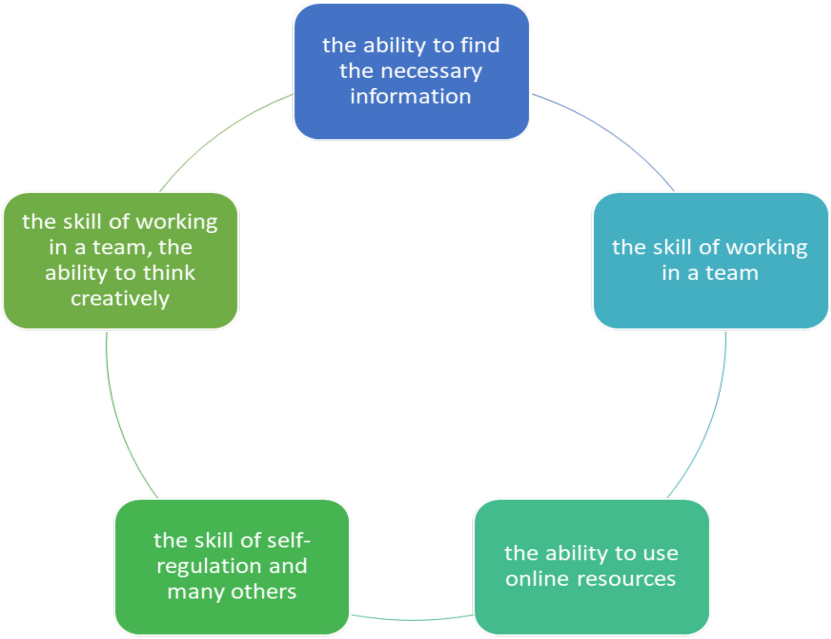


Fig. 1. Competencies required for an employee

Consequently, identifying strategies that can transform independent work from a perfunctory obligation into an engaging, self-directed, and manageable learning process addresses a pressing need in contemporary educational practice.

To achieve this goal, it is necessary to solve the following tasks:

- analyze the need and identify methods for strengthening the role of oral language practice within English language classes, especially in the context of autonomous learning.
- systematize and characterize modern educational technologies aimed at developing basic language skills: listening, speaking, reading and writing.

- identify and describe the key components and didactic properties of the modern information and educational environment for learning foreign languages [19, p. 4].

The scientific novelty of the work lies in the consideration and justification of a comprehensive model for organizing independent work, which is specifically adapted for students in the context of additional education in English. The research work proposes an integrative approach that combines the principles of personalization, technological solutions, and a system of motivational support, allowing for the traditional gap between teacher-led classes and independent learning to be bridged.

The practical significance of the study is confirmed by the proposal of educational methods and recommendations that are ready to be implemented in the educational process of language courses for students and additional education centers.

Materials and methods

This scientific study was conducted using various methods and approaches that helped to look at the problem of additional education in the context of current events. The methods used and their key essence are presented in Fig. 2.

Since the effectiveness of any method depends on the correct choice of teaching principles and the amount of information provided to students, we can identify the following set of principles used in AFLE by analyzing the literature of our contemporaries. These principles and their descriptions are presented in Fig. 3.

These principles serve as the basis for the formation of an educational environment that stimulates the development of competencies necessary for a successful career and personal growth of students in a dynamically changing world.

The teaching methodology for students is based on several key elements: optional computer science classes, systematic instruction, personal responsibility, active learning, performance assessment, comprehensive coverage of subjects, small groups (6 to 8 students), and a personalized approach to learning. The educational process at AFLE differs from the linear model and

utilizes concentric learning, which involves repeated coverage of the same topics and subtopics at each stage of learning.

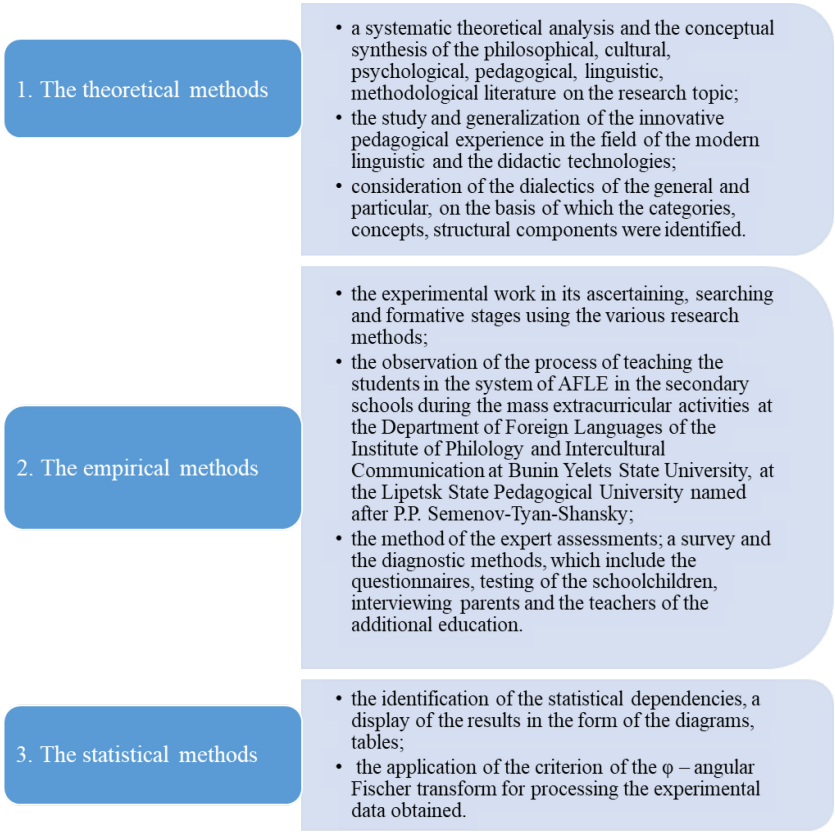


Fig. 2. Materials and research methods [21]

In our opinion, it is also necessary to include in the educational process classes that will include acting out scenes dedicated to various life situations (going to the store, talking to a passerby or visiting a doctor), which will allow children to practice in a spoken foreign language, as well as develop their communication skills and make English a part of their lives.

As practice shows, it is through acting out roles that a child experiences a situation, and this allows him to learn to quickly translate the speech

of the interlocutor and formulate answers to his questions. This practice develops the skill of clearly constructing one's own speech, which should fully convey the essence and meaning of each sentence and be understandable to the interlocutor.

The principle of the cultural orientation of the content of teaching a foreign language to the schoolchildren

•This principle allows for the selection of educational language material filled with diverse cultural, historical, and regional parallels and contexts to create stories, educational, and speech situations in which students engage in communicative interaction.

The principle of the developing value of the learning content of a FL.

•Taking into account the mentioned principle, the cultural studies material is selected for the educational purposes, the textbooks or teaching the materials are being developed, and socio-cultural enrichment of the worldview of the schoolchildren is planned or implemented.

The principle of the novelty of the language information discussed by the schoolchildren ensures the emerging interest of the students in the educational process.

•The implementation of this principle is embodied in the novelty of the topics discussed in the language, the content of the authentic texts, the various forms of the foreign language activities in the educational process, as well as the types of the language exercises.

The principle of using the authentic educational materials (artistic, journalistic texts, songs, poems, advertisements, radio broadcasts, films, etc.)

•This principle promotes the activation of thought processes that expand students' understanding of the surrounding reality, allows students to actively master the basic methods of transmitting information, become familiar with the functioning of the language being studied, which develops the mechanisms of cognitive cognition of schoolchildren.

Fig. 3. Several principles used in teaching English to students

Discussion

Since education is an integral part of everyone's life, new opportunities for obtaining it are emerging every year. Since the transition to digitalization 4.0 has taken place, there are many digital assistants and online tutors for advanced study of subjects, including foreign languages.

Recently, special attention has been paid to learning English through independent work. After all, it is in the process of independent work that the student immerses themselves in the task, shows interest in the intensity of learning a foreign language and learns about their strengths and weaknesses. Independent work also helps teachers evaluate a student's ability and readiness to learn a foreign language.

Since learning outcomes largely depend on the learner's motivation, a lack of willingness to learn leads to faster fatigue during classes, neglect of homework, increased anxiety, and ultimately makes the learning process ineffective.

Various researchers have studied the importance of additional English language learning from the pedagogical and psychological perspective. In this research, the works of N.A. Afanasyeva, N.A. Baranova, E.B. Erenchinova, S.S. Kulikova and O.V. Yakovleva, A.Yu. Gorchev, I.G. Kochergina, and other researchers were examined.

In their scientific work [9], S.S. Kulikova and O.V. Yakovleva address the issue of understanding systemic changes related to pedagogical management in a digital educational environment. In their scientific work, they propose the use of various educational complexes that include digital tools, educational analytics, and planning and monitoring of educational activities. They also address the use of modern information platforms for educational purposes, which is crucial in today's context.

In [14], E.V. Shakirova and S.V. Kuzmin bring up the problem of the attitude of educators to the use of electronic means of training in educational activity. The work surveyed 50 teachers on the use of electronic devices in the educational process. The survey showed that teachers actively use in their classes, i.e., a computer, an interactive board and even a digital laboratory.

Many domestic and foreign scholars have addressed issues related to the role of teachers in the educational sphere. Thus, the founder of scientific

pedagogy, K.D. Ushinsky, notes in his scientific research: «Children should work independently as much as possible, and the teacher should guide this independent work and provide material for it» [19, p. 239].

However, in her study, scholar I.A. Zimnyaya emphasizes the importance of the teacher's organizational efforts in AFLE classes, as well as the need for independent study: «Independent work is the highest form of student learning, a form of self-education related to their work in language classes» [22].

According to Professor P.I. Pidkasisty, independent work is neither a way to structure the educational process nor a pedagogical method. Professor P.I. Pidkasisty holds the opinion that independent work cannot be considered a form of organizing educational activities or a methodological approach to teaching. In his work, he writes: «Students' independent work serves as a means of engaging them in an independent process of cognition, as well as a tool for the logical and psychological organization of this process. Thus, it can be concluded that a foreign language teacher in an AFLE setting should use independent work as a tool for stimulating students' cognitive activity and interest in learning a foreign language, including independently» [13].

In their study on the history of independent work as a type of activity for students, E.V. Shcherbakova and T.N. Shcherbakova identified the following methods for addressing the issues of independent student activity: psychology, teaching methods, and educational psychology [15].

In this work, the psychological approach is examined through the lens of the concept of the Soviet psychologist and educator A.N. Leontiev, who defines independent activity as a «microsystem of learning». The issues of a didactic and methodological approach to students' independent work are developed in detail in the works of Ya.A. Kamensky, where he examines various forms and methods of independent activity. The psychological and didactic aspect, in turn, is aimed at understanding the essence of independent activity, determining its object and objectives.

Thus, E. V. Shcherbakova and T. N. Shcherbakova define independent activity as students' activities aimed at obtaining education and self-education. They believe that independent study of educational material allows students to acquire the necessary skills in any subject, including foreign languages, and helps to develop perseverance and attentiveness in students [15].

Based on the arguments presented, we can conclude that independent work is a form of students' educational activity that is activated by the teacher in accordance with the developed independent work plan and is focused on achieving the intended educational objectives.

During the planning and execution of independent work, the teacher acts as a supervisor, providing guidance and coordination without directly intervening in the students' actions. This approach enhances the effectiveness of independent work, as it allows the teacher to observe and guide the students while they have the freedom to make independent decisions, promoting the development and improvement of all the competencies necessary for success in their future professional careers.

In his scientific research [4, p.71], A.Yu. Gorchayev examines the educational, upbringing, and developmental functions in students' education. According to him, the most important role of independent work is to provide opportunities for learning. Through independent work, students process information, turning it into practical skills, and organize the acquired skills and knowledge.

In turn, the educational function contributes to the development of independence, the formation of a worldview, and the development of students' personal qualities. Students develop qualities such as responsibility, organization, and teamwork.

Independent work, considered as a form of learning, can be classified in different ways based on various criteria. Depending on the goals of independent work, researchers at different times have identified the following types of independent work (Fig. 4):

Each of the aforementioned types of independent work possesses distinct characteristics in both its organization and implementation. Let us consider them in greater detail.

I. Formative Independent Work: Initiating Cognitive Interest

This type of independent work is primarily employed at the early stage of introducing new content. Its principal objective is not only to spark students' curiosity but also to nurture their intrinsic motivation toward the subject matter. Simultaneously, it functions as a diagnostic instrument for the instructor, enabling a rapid assessment of students' prior knowledge, comprehension levels, and potential stumbling blocks in grasping more complex concepts.

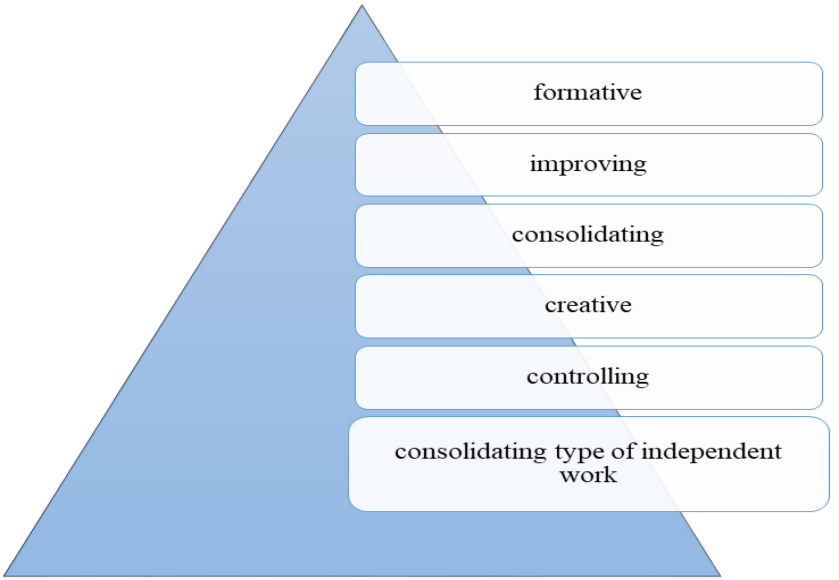


Fig. 4. The key types of independent work used in teaching English in the AFLE system

In the context of supplementary (or additional) English language education, formative tasks are especially valuable for cultivating foundational skills in autonomous learning, albeit initially under the teacher's close supervision. Because this kind of work can be seamlessly embedded into the introduction of new material particularly when the new topic builds upon previously learned content it helps learners establish meaningful connections, orient themselves within unfamiliar linguistic or thematic terrain, and begin developing strategies for independent problem-solving. Thus, it lays the groundwork for more advanced forms of self-directed study.

Particular attention should be paid to the quality of the educational materials provided to students, as they play a crucial role in maintaining and developing their interest in learning a foreign language [11].

II. Developmental Independent Work: Deepening and Broadening Knowledge

This type of independent work is used primarily to consolidate material covered and integrate additional information on the topics being stud-

ied. It involves students' activities that are largely based on independence, with minimal direct teacher involvement in the language learning process. This structure enables students to express their individuality, develop leadership qualities, effective teamwork skills, and self-regulation, which are fundamental for both building productive interpersonal relationships in the classroom and for future professional success. Moreover, developmental independent work plays a crucial role in monitoring student progress over time. By engaging learners in tasks that build progressively on prior knowledge and skills, it provides clear indicators of individual strengths, emerging competencies, and areas requiring further support. This ongoing insight enables educators to tailor instruction to each learner's needs, ensuring that instruction remains responsive and adaptive. Crucially, such targeted, scaffolded practice helps prevent the consolidation of misconceptions, allowing students to develop accurate, nuanced understanding of complex linguistic structures or thematic content in English language learning [5].

III. Consolidating (Evaluative) Independent Work: Verification of Learning

The primary purpose of this type of independent work is to evaluate both quantitatively and qualitatively the extent to which students have grasped and internalized previously taught material. In AFLE settings, this often takes the form of assignments in which learners review and apply grammar rules or vocabulary they have already encountered, allowing the teacher to gauge their level of mastery.

While such assessment-oriented tasks are more typical in formal, general education contexts, they are not always met with enthusiasm in supplementary language programs. The reason lies in their potential to shift the focus away from creativity and communicative engagement, rendering the learning process repetitive or overly mechanical. When overused, this format may dampen motivation and reduce the sense of autonomy that is especially vital in AFLE, where intrinsic drive often compensates for the absence of formal accountability.

Therefore, it is advisable to employ this type of independent work judiciously strategically integrated rather than routine so as to maintain a balanced, engaging, and psychologically comfortable learning environment for both students and teachers [8, 9].

IV. Creative Independent Work: Stimulating Creativity and Independence

This type of independent work is specifically designed to activate students' creative potential. It includes a range of open-ended tasks such as reflective note-taking, essay writing, and the development of individual or group projects. In the context of AFLE, instructors may assign either solo creative tasks or collaborative projects, depending on pedagogical objectives and group dynamics.

The precise nature and scope of these assignments are shaped by several factors: the learning goals of the course, the students' proficiency level, and the collective capabilities of the study group. While the emphasis is firmly placed on fostering originality, autonomy, and personal engagement, the teacher's role remains pivotal. Active guidance throughout the creative process not through direct control, but through strategic scaffolding, timely feedback, and thoughtful prompting ensures that the work retains genuine educational substance. This balance prevents creative tasks from becoming merely expressive exercises, anchoring them instead in purposeful language development and deeper cognitive engagement.

V. Assessment of Independent Work: Knowledge Assessment

The primary purpose of this type of independent work is to effectively assess how thoroughly students have internalized the material covered in class. To implement it successfully in AFLE, instructors are advised to prepare multiple versions of assignments that are equivalent in content and cognitive demand. In certain situations, particularly when the learning objectives are clearly defined and the task is broadly representative, a single version may suffice for the entire group.

Crucially, the pedagogical value of independent work hinges not on its completion alone, but on the systematic review and constructive feedback that follow. Simply marking errors is insufficient; feedback must be formative helping learners understand why a mistake occurred, offer concrete strategies for correction, and encourage reflection that prevents recurrence. Highlighting common pitfalls, providing clear explanations, and suggesting targeted practice significantly enhance the learning impact of each assignment.

In foreign language instruction, maintaining student engagement requires thoughtful variation in the format and design of independent tasks. Intro-

ducing novelty through diverse activity types sustains interest and strengthens motivation. Effective approaches include interactive digital exercises, gamified challenges, and project-based assignments such as creating original texts, recorded presentations, or short videos in the target language. Incorporating authentic materials such as news reports, podcasts, blog posts, or film excerpts followed by guided analysis and discussion, further bridges classroom learning with real-world language use. Most importantly, students should perceive a direct link between what they are learning and their personal interests, academic pursuits, or professional aspirations.

Beyond assessing language proficiency, the foreign language teacher plays a vital role in cultivating a broader set of competencies essential for lifelong success. While core linguistic skills, i.e., listening, speaking, reading, and writing, remain central, equally important are transversal abilities: critical thinking, information literacy, self-regulation, time management, effective communication, and intercultural awareness. In this expanded role, the teacher functions as a facilitator of learning rather than a mere transmitter of knowledge guiding students to become autonomous, reflective, and resourceful learners.

This holistic approach achieves more than linguistic competence alone. It empowers students to think independently, adapt to new situations, and take ownership of their learning journey. In a rapidly evolving global landscape, such capabilities are not only assets in the job market but also foundations for continuous personal growth. The habits of self-direction, resilience, and reflective practice developed through well-structured independent work thus extend far beyond the classroom, equipping learners to navigate challenges and realize their goals in both professional and everyday contexts.

Conclusion

In the course of our study, we arrived at the following conclusions.

First, contemporary education no longer confines itself to merely training subject-matter specialists; it actively embeds information and communication technologies (ICT) into the very fabric of teaching and learning. Digitalization has ceased to be a peripheral trend; it has become a core driver in shaping students' professional competencies. A new reality has taken shape: the digital educational environment. Computers, interactive white-

boards, online learning platforms, and electronic journals and diaries are now standard fixtures in classrooms and lecture halls. This transformation renders the educational process broader, more dynamic, and more interactive, offering tools and models that support personalized, flexible, and accessible learning paths.

Second, students increasingly turn to online resources as their first port of call for information. For many, it is simply faster and more intuitive to locate what they need through a search engine than to consult a printed textbook.

Third, as digitalization advances and the capacity for independent study becomes ever more vital, educators are leveraging ICT to structure and support autonomous learning. This not only helps students tackle academic tasks but also cultivates essential digital literacy. Such an approach aligns with learners' immediate and long-term goals: expanding their knowledge, mastering digital tools, preparing for self-directed work, self-assessing their progress, and developing the ability to present their findings confidently in public settings.

Fourth, the role of the foreign language teacher has undergone a profound shift. No longer the sole authority or primary source of knowledge, the teacher now acts as a guide and facilitator, curating the learning journey rather than dictating it. In this redefined capacity, the educator helps students navigate the overwhelming flood of online information, fosters critical thinking, promotes effective use of digital resources, and supports the development of individual learning strategies. Crucially, the teacher motivates, advises, gives timely feedback, and nurtures learner autonomy. Cultivating independent work skills is thus essential not only for academic achievement but also for professional adaptability. The ability to independently identify one's goals, articulate needs, and reflect on personal strengths and limitations underpins psychological maturity, self-awareness, and, ultimately, self-efficacy that forms a cornerstone of success in any domain.

Finally, the potential of ICT to boost student motivation and engagement must not be overlooked. Interactive platforms, multimedia content, gamified elements, and adaptive learning pathways make foreign language acquisition more compelling, relevant, and personally meaningful. This not only deepens understanding but also nurtures a sustained, lifelong interest in the subject.

References

1. Romanova, O. V., & Antoshina, E. S. (2024). Information and communication technologies in teaching foreign languages. In: *Scientific Dialogue in the Language Space: Collection of Articles of the 5th International Scientific and Practical Conference* (Saratov, March 5, 2024). Saratov: Vavilov University, pp. 145–147. EDN: https://elibrary.ru/XLBGAQ
2. Baranova, N. A., & Ozhigina, N. S. (2016). Features of organizing students' independent work in a foreign language at the upper level of secondary school education. *Concept*, *(S12)*. EDN: https://elibrary.ru/WCJCEP
3. Erenchinova, E. B. (2014). Using the Internet in foreign language teaching. In: *Innovative Pedagogical Technologies: Materials of the International Scientific Conference* (Kazan, October 2014). Kazan: Buk, pp. 325–327.
4. Gorchev, A. Yu. (1986). Issues of intensifying foreign language teaching at school. In: *Collection of Articles*. Vol. 4: *Students' Independent Work in a Foreign Language*. Moscow: Research Institute of Schools, Ministry of Education of the RSFSR. 160 p.
5. Kisova, V. V., Kuznetsov, Yu. A., & Semenov, A. V. (2014). Psychological and pedagogical aspects of organizing students' independent work in the context of educational and cognitive activity. *Bulletin of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences*, *(3)*. URL: http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2014_-_3(35)_unicode/30.pdf (accessed: 10.10.2025). EDN: https://elibrary.ru/SWEPJV
6. Kochergina, I. G. (2009). Developing students' cognitive abilities through the use of information and communication technologies in English language teaching. *Foreign Languages at School*, *(3)*.
7. Kruk, M. (2014). The use of Internet resources and browser-based virtual worlds in grammar teaching. *Teaching English with Technology*, *(14)*, 52–67.
8. Kulazhnikov, I. A., Medvedev, A. V., & Goncharova, A. N. (2023). Students' independent work in the context of project and research activities in foreign language learning: theoretical aspect of the research problem. *Reports of the Scientific Society*, *(3)*, 40–46.
9. Kulikova, S. S., & Yakovleva, O. V. (2022). Pedagogical management in the digital educational environment: issues of professional training for future teachers. *Education and Science*, *24* (2), 48–83. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-48-83. EDN: https://elibrary.ru/QRZQJO
10. Matsko, G. R. (2009). An English lesson and information culture. *English at School*, *(2)*.
11. Meyer, Ch. (2008). Modern changes in English syntax. In: *Handbook of English Linguistics* (B. Aarts, Ed.). Hoboken: Wiley Blackwell, pp. 318–342.
12. Nikolaeva, A. A., & Savchenko, I. A. (2023). Innovative teaching technologies as a means of preventing the decline of students' motivation for learning activities. *Language and Text*, *10* (1), 76–91. https://doi.org/10.17759/langt.2023100109. EDN: https://elibrary.ru/YIYLXK

13. Pidkasisty, P. I. (1980). *Independent Cognitive Activity of Schoolchildren in the Learning Process: A Theoretical and Experimental Study*. Moscow: Pedagogika. 280 p.
14. Shakirova, E. V., & Kuzmin, S. V. (2023). Understanding the role of electronic learning tools in preschool education: a threat to communication or an opportunity for development? *Modern Preschool Education*, *(2)*, 44–53. https://doi.org/10.24412/2782-4519-2023-2116-44-53. EDN: https://elibrary.ru/ERKDRA
15. Shcherbakova, E. V., & Shcherbakova, T. N. (2019). Historical development of independent work as a type of schoolchildren's activity. *Colloquium-Journal*, *(6)*. https://doi.org/10.24411/2520-6990-2019-10120. EDN: https://elibrary.ru/ZCWWGL
16. Stepanova, G. A., Demchuk, A. V., & Arpentieva, M. R. (2021). Digitalization and problems of modern Russian education. *Humanities*, *(3)*, 16–27. EDN: https://elibrary.ru/AQUUQW
17. Strelkova, S. Yu. (2012). *Integrative Teaching of Foreign Language Grammar: From Sentence to Discourse*. Moscow: Knizhnyi Dom LIBROKOM. 184 p.
18. Torop, V. V. (2007). The problem of using information technologies in teaching social and humanities subjects. *Teaching History at School*, *(2)*, 4–8. EDN: https://elibrary.ru/HYODBF
19. Ushinsky, K. D. (1949). *Collected Works: in 11 Vols*. Vol. 6: *Native Word: A Book for Students*. Moscow; Leningrad. 448 p.
20. Vaslyaeva, M. Yu. (2014). A model for organizing students' independent work in learning a foreign language using Internet resources. *Young Scientist*, *(13)*, 244–250. URL: https://moluch.ru/archive/72/12137/ (accessed: 01.10.2025). EDN: https://elibrary.ru/SMLGVB
21. Zhumabaeva, D. A. (2021). Organizing students' independent activities using ICT. *Problems of Pedagogy*, *(3)*, 47–51. EDN: https://elibrary.ru/SOAYJY
22. Zimnyaya, I. A. (2001). *Educational Psychology: Textbook for Universities*. 2nd ed., revised and expanded. Moscow: Lotus.

Список литературы

1. Романова, О. В., Антошина, Е. С. (2024). Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. В сб.: *Научный диалог в языковом пространстве: сборник статей V Международной научно-практической конференции* (Саратов, 05 марта 2024 года). Саратов: ФГБОУ ВО Вавиловский университет, с. 145–147. EDN: https://elibrary.ru/XLBGAQ
2. Баранова, Н. А., Ожигина, Н. С. (2016). Особенности организации самостоятельной работы учащихся по иностранному языку на старшем этапе обучения в общеобразовательной школе. *Концепт*, (S12). EDN: https://elibrary.ru/WCJCEP
3. Еренчинова, Е. Б. (2014). Использование Интернета в обучении иностранному языку. В сб.: *Инновационные педагогические технологии: материалы Международной научной конференции* (Казань, октябрь 2014 г.). Казань: Бук, с. 325–327.

4. Горчев, А. Ю. (1986). Вопросы интенсификации обучения иностранным языкам в школе. В: *Сборник статей. Т. 4: Самостоятельная работа школьников по иностранному языку*. Москва: НИИ школы Минпроса РСФСР. 160 с.
5. Кисова, В. В., Кузнецов, Ю. А., Семенов, А. В. (2014). Психолого-педагогические аспекты организации самостоятельной работы студентов в контексте учебно-познавательной деятельности. *Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. Серия: Общественные науки*, (3). URL: http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2014_-_3(35)_unicode/30.pdf (дата обращения: 10.10.2025). EDN: https://elibrary.ru/SWEPJV
6. Кочергина, И. Г. (2009). Развитие когнитивных способностей учащихся посредством использования информационно-коммуникационных технологий в обучении английскому языку. *Иностранные языки в школе*, (3).
7. Kruk, M. (2014). Использование интернет-ресурсов и браузерных виртуальных миров в обучении грамматике. *Teaching English with Technology*, (14), 52–67.
8. Кулажников, И. А., Медведев, А. В., Гончарова, А. Н. (2023). Самостоятельная работа студентов в контексте проектно-исследовательской деятельности при изучении иностранных языков: теоретический аспект проблемы исследования. *Доклады научного общества*, (3), 40–46.
9. Куликова, С. С., Яковлева, О. В. (2022). Педагогический менеджмент в цифровой образовательной среде: проблемы профессиональной подготовки будущих учителей. *Образование и наука*, *24*(2), 48–83. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-48-83. EDN: https://elibrary.ru/QRZQJO
10. Мацко, Г. Р. (2009). Урок английского языка и информационная культура. *Английский язык в школе*, (2).
11. Майер, Ч. (2008). Современные изменения в синтаксисе английского языка. В: *Справочник по английской лингвистике* / под ред. Б. Артс. Хобокен: Wiley-Blackwell, с. 318–342.
12. Николаева, А. А., Савченко, И. А. (2023). Инновационные технологии обучения как средство профилактики мотивации к учебной деятельности школьников. *Язык и текст*, *10*(1), 76–91. https://doi.org/10.17759/langt.2023100109. EDN: https://elibrary.ru/YIYLXK
13. Пидкасистый, П. И. (1980). *Самостоятельная познавательная деятельность школьников в процессе обучения: теоретико-экспериментальное исследование*. Москва: Педагогика. 280 с.
14. Шакирова, Е. В., Кузьмин, С. В. (2023). Осмысление значения электронных средств обучения в дошкольном образовании: угроза общению или возможность развития? *Современное дошкольное образование*, (2), 44–53. https://doi.org/10.24412/2782-4519-2023-2116-44-53. EDN: https://elibrary.ru/ERKDRA
15. Щербакова, Е. В., Щербакова, Т. Н. (2019). Историческое развитие самостоятельной работы как вида деятельности школьников. *Коллоквиум-журнал*,

(6). https://doi.org/10.24411/2520-6990-2019-10120. EDN: https://elibrary.ru/ZCWWGL

16. Степанова, Г. А., Демчук, А. В., Арпентьева, М. Р. (2021). Цифровизация и проблемы современного российского образования. *Гуманитарные науки*, (3), 16–27. EDN: https://elibrary.ru/AQUUQW
17. Стрелкова, С. Ю. (2012). *Интегративное обучение иноязычной грамматике: от предложения к дискурсу*. Москва: Книжный дом ЛИБРОКОМ. 184 с.
18. Тороп, В. В. (2007). Проблема использования информационных технологий в преподавании предметов общественно-гуманитарного цикла. *Преподавание истории в школе*, (2), 4–8. EDN: https://elibrary.ru/HYODBF
19. Ушинский, К. Д. (1949). *Собрание сочинений: в 11 т. Т. 6: Родное слово: книга для учащихся*. Москва; Ленинград. 448 с.
20. Васляева, М. Ю. (2014). Модель организации самостоятельной работы учащихся при изучении иностранного языка с использованием ресурсов Интернета. *Молодой учёный*, (13), 244–250. URL: https://moluch.ru/archive/72/12137/ (дата обращения: 01.10.2025). EDN: https://elibrary.ru/SMLGVB
21. Жумабаева, Д. А. (2021). Организация самостоятельной деятельности учащихся с использованием ИКТ. *Проблемы педагогики*, (3), 47–51. EDN: https://elibrary.ru/SOAYJY
22. Зимняя, И. А. (2001). *Педагогическая психология: учебник для вузов*. 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Лотос.

DATA ABOUT THE AUTHOR

Lyudmila N. Shcherbatykh, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Oriental and European Languages, Translation, and Linguodidactics
Bunin Yelets State University
28, Kommunarov Str., Yelets, 399770, Russian Federation
shcherlyd@mail.ru
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2151-1101
SPIN-code: 2903-6236

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Щербатых Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры восточных и европейских языков, перевода и лингводидактики
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
ул. Коммунаров, 28, г. Елец, Липецкая область, 399770, Российская Федерация
shcherlyd@mail.ru

Поступила 11.11.2025 Received 11.11.2025
После рецензирования 16.12.2025 Revised 16.12.2025
Принята 22.12.2025 Accepted 22.12.2025

Педагогика и психология российского профессионального образования / Pedagogy and Psychology of Russian Professional Education

Научная статья
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-916
УДК 159.942.76:37.013:376.3

Original article
EDN: CMATCV

Оптимизация психических состояний студентов с нарушениями зрения при онлайн-обучении с помощью лингводидактических средств и искусственного интеллекта

С.В. Велиева[1], Р.Р. Эфендиева[2], Е.Д. Мальчугина[3], Т.Ю. Гурьянова[3]
[1]Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева, Чебоксары, Российская Федерация
[2]Чебоксарский профессиональный колледж имени Н.В. Никольского, Чебоксары, Российская Федерация
[3]Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, Чебоксары, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Дистанционное обучение в инклюзивном формате предъявляет повышенные требования к психическим ресурсам студентов, особенно с нарушениями зрения. Существующие методики обучения часто не учитывают специфику их сенсорной депривации и связанные с этим колебания психических состояний, что может негативно сказываться на учебной мотивации и общей успешности освоения иностранных языков.

Целью настоящего исследования явилось экспериментальная проверка комплекса оптимизации психических состояний студентов с нарушениями зрения при онлайн-обучении с помощью лингводидактических средств и искусственного интеллекта.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе онлайн-школы иностранных языков MySchool (английский и немецкий языки) в инклюзивном формате. В эксперименте приняли участие 20 студентов с нарушениями зрения (10 с врожденной слепотой, 10 с приобретенной слепотой, возраст 18–20 лет). Использовались валидированные опросники: «Самочувствие–Активность–Настроение», методика Курганского–Немчина (психическая активация, интерес, эмоциональный

тонус, комфортность, напряжение), шкала воспринимаемого стресса PSS (общая, дистресс, совладание), тест Айзенка («Самооценка психических состояний»: тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность), а также показатели языковых навыков (говорение, аудирование, ошибки произношения, словарь, самоэффективность, учебная нагрузка/вовлеченность). Анализ проводился по t-критерию для связанных выборок.

Результаты. На фоне роста языковых навыков и самоэффективности наблюдается выраженное улучшение самочувствия, активности, настроения, психической активации, интереса, эмоционального тонуса и комфортности при одновременном снижении напряжения, тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности; показатели статистически значимы ($p<0,001$).

Заключение. Разработанный комплекс лингводидактических средств, усиленный элементами ИИ, является эффективным инструментом для оптимизации психических состояний студентов с нарушениями зрения в процессе изучения иностранных языков в дистанционном формате. Интеграция адаптивных технологий способствует повышению психологического благополучия, что коррелирует с улучшением освоения языковых компетенций.

Ключевые слова: оптимизация психических состояний; студенты с нарушениями зрения; онлайн-обучение; лингводидактические средства; искусственный интеллект; психологическое благополучие; иностранный язык

Для цитирования. Велиева, С. В., Эфендиева, Р. Р., Мальчугина, Е. Д., & Гурьянова, Т. Ю. (2026). Оптимизация психических состояний студентов с нарушениями зрения при онлайн-обучении с помощью лингводидактических средств и искусственного интеллекта. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 350–373. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-916

Optimization of mental states in students with visual impairments during online learning through linguo-didactic tools and artificial intelligence

S.V. Velieva[1], R.R. Efendieva[2], E.D. Malchugina[3], T.Yu. Guryanova[3]
[1]I.Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russian Federation
[2]Cheboksary Vocational College named after N.V. Nikolsky, Cheboksary, Russian Federation
[3]I.N. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russian Federation

Abstract

Background. Distance learning in an inclusive setting imposes heightened demands on the psychological resources of students, particularly those with visual impairments.

Prevailing pedagogical methodologies often fail to account for the specifics of their sensory deprivation and the associated fluctuations in mental states, which can adversely affect learning motivation and overall success in foreign language acquisition.

Purpose. The aim of the present study was the experimental verification of a complex for optimizing the mental states of students with visual impairments during online learning through linguo-didactic means and artificial intelligence.

Materials and methods. The study was conducted at the MySchool online foreign language school (English and German) in an inclusive format. The experiment involved 20 students with visual impairments (10 with congenital blindness, 10 with acquired blindness, aged 18–20). Validated questionnaires were employed: the "Well-Being – Activity – Mood" (SAN) inventory, the Kurgansky-Nemchin technique (assessing mental activation, interest, emotional tone, comfort, and tension), the Perceived Stress Scale (PSS) measuring global stress, distress, and coping, the Eysenck test ("Self-Assessment of Mental States": anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity), as well as metrics of language skills (speaking, listening, pronunciation errors, vocabulary, self-efficacy, learning load/engagement). Data analysis was performed using the paired samples t-test.

Results. Against a background of improved language skills and self-efficacy, a marked improvement was observed in well-being, activity, mood, mental activation, interest, emotional tone, and comfort, concomitant with a reduction in tension, anxiety, frustration, aggressiveness, and rigidity; the observed changes were statistically significant ($p<0.001$).

Conclusion. The developed complex of linguo-didactic tools, enhanced with AI elements, constitutes an effective instrument for optimizing the mental states of students with visual impairments in the process of foreign language study in a remote format. The integration of adaptive technologies fosters enhanced psychological well-being, which correlates with improved acquisition of language competencies.

Keywords: mental state optimization; students with visual impairments; online learning; linguo-didactic tools; artificial intelligence; psychological well-being; foreign language

For citation. Velieva, S. V., Efendieva, R. R., Malchugina, E. D., & Guryanova, T. Yu. (2026). Optimization of mental states in students with visual impairments during online learning through linguo-didactic tools and artificial intelligence. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 350–373. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-916

Введение

Современная образовательная парадигма, характеризующаяся доминированием цифровых форматов, предъявляет повышенные требования к адаптации учебного процесса для обучающихся с особыми образовательными потребностями, в частности, с глубокими нарушениями зрения (далее – ГНЗ) [1; 4; 11; 13; 15; 17]. Онлайн-форматы от-

крывают дополнительную мобильность и вариативность, но выявляют новые барьеры, связанные с интерфейсами, навигацией, сенсорной и когнитивной нагрузкой, а также с социальной изоляцией и повышенной неопределённостью [16]. На стыке инклюзии, лингводидактики и цифровых технологий сформировался запрос на такие педагогические решения, которые одновременно обеспечивают техническую и дидактическую доступность, поддерживают учебную мотивацию и оптимизируют психические состояния обучающихся, включая снижение тревожности, управляемое регулирование когнитивной нагрузки, укрепление самоэффективности, учебной вовлечённости и рефлексивности [17].

Специфика инклюзивного обучения, особенно в области освоения иностранного языка [1; 6; 11], а также важность социально-психологической адаптации [16; 17] обусловливают необходимость поиска валидных методик для стабилизации психических состояний в условиях онлайн-формата. Несмотря на разработку адаптированных электронных курсов и внедрение новых цифровых решений [1; 19], студенты с ГНЗ продолжают сталкиваться с повышенной тревожностью, напряжением обусловленными барьерами асинхронной коммуникации и восприятием визуально-ориентированного контента, что делает задачу поддержания оптимального психического состояния по-прежнему актуальной [13; 15; 17]. В этом контексте, интеграция средств искусственного интеллекта (далее – ИИ) в лингводидактический процесс открывает новые перспективы [2; 3; 5; 9; 20; 21]. Для студентов с ГНЗ важна не только доступность информации, что частично решается принципами универсального дизайна для обучения, но и оперативная, непредвзятая обратная связь. Искусственный интеллект, в отличие от традиционных методов, способен обеспечить немедленную коррекцию речевых ошибок, что, является фактором снижения негативных эмоциональных реакций, связанных с процессом обучения.

Оперативность и итеративность коррекции, предоставляемой системами на базе искусственного интеллекта, выступает мощным инструментом регуляции психического состояния, способствуя формированию чувства контроля над учебным процессом и прогресса [8]. Более того,

восприятие студентами искусственного интеллекта в обучении и его влияние на мотивацию тесно связано с качеством взаимодействия: обучающиеся ожидают не только автоматизации, но и персонализированного, поддерживающего отклика [14]. Таким образом, лингводидактические стратегии должны быть направлены на использование искусственного интеллекта не как инструмента оценки, а как партнера, способствующего снятию эмоционального напряжения, что в свою очередь положительно сказывается на общей социально-психологической адаптации в условиях цифровой трансформации [16]. Систематические обзоры применения искусственного интеллекта в высшем образовании подтверждают необходимость дальнейшего изучения педагогических и психологических условий его эффективного внедрения [21].

Обзор литературы показывает, что исследования в области специальной дидактики для студентов с ГНЗ сосредоточены преимущественно на адаптации учебных материалов [1; 6; 11; 13]. Менее разработанным остается вопрос психологического сопровождения в синхронном и асинхронном онлайн-формате, где отсутствие невербального социального контакта и необходимость постоянной концентрации на слуховом восприятии могут приводить к хроническому стрессу. Лингводидактический аспект в этом контексте критически важен, поскольку язык выступает не только средством передачи знаний, но и основным инструментом компенсации визуальной модальности. Качество вербального описания, темп речи преподавателя, структура диалогов – все это напрямую влияет на когнитивную нагрузку и, как следствие, на эмоциональное состояние обучающегося. В последние годы значительный потенциал для решения данных проблем демонстрируют технологии искусственного интеллекта. Искусственный интеллект может выступать в роли адаптивного тьютора, способного в реальном времени корректировать сложность лингвистического материала, предоставлять мгновенную и структурированную обратную связь, а также моделировать персонализированные сценарии взаимодействия, минимизируя фрустрацию, связанную с ожиданием ответа или неадекватностью стандартных учебных материалов.

Проблемный характер исследования заключается в отсутствии эмпирически обоснованных методик, комплексно сочетающих специально

разработанные лингводидактические приемы (направленные на снижение слуховой перегрузки и повышение семантической плотности информации) с проактивным управлением психическим состоянием студентов с ГНЗ посредством адаптивных ИИ-инструментов в условиях онлайн-обучения. Существующие подходы часто рассматривают дидактику и психологическое сопровождение изолированно.

Цель исследования заключается в разработке и экспериментальной проверке эффективности интервенционной программы онлайн-обучения иностранному языку, интегрирующей лингводидактические средства и технологии искусственного интеллекта для оптимизации психических состояний студентов с ГНЗ при одновременном повышении языковых навыков.

Гипотеза исследования – комплексное использование адаптированных лингводидактических средств и технологий искусственного интеллекта при персонализации образовательного контента в условиях онлайн-обучения иностранному языку способствует оптимизации психических состояний и языковых компетенций у студентов с ГНЗ.

Задачи исследования:

1. Установить особенности актуальных психических состояний и языковых навыков у студентов с ГНЗ.

2. Разработать, апробировать и выявить степень эффективности программы онлайн-обучения иностранным языкам с использованием средств лингводидактики и технологий искусственного интеллекта по оптимизации психических состояний и языковых компетенций у студентов с ГНЗ в процессе онлайн-обучения.

Научная новизна и теоретическая значимость заключаются в обосновании и эмпирической верификации программы онлайн-обучения иностранным языкам с использованием средств лингводидактики и технологий искусственного интеллекта, позволяющей оптимизировать психические состояния. *Практическая значимость работы* состоит в разработке научно обоснованного инструментария для педагогов и разработчиков образовательных платформ, повышающего качество и доступность онлайн-обучения студентов с ГНЗ и учитывающего как их психологическое благополучие, так и академические результаты.

Материал и методы исследования

Исследование проводилось в рамках экспериментальной проверки эффективности разработанной интервенционной программы онлайн-обучения иностранным языкам с использованием средств лингводидактики и технологий искусственного интеллекта, длившейся один академический семестр (16 недель). Эмпирическая база была сформирована на базе онлайн-школы иностранных языков MySchool, специализирующейся на инклюзивном дистанционном обучении. В исследовании приняли участие 20 студентов, в возрасте 18–20 лет, которые были стратифицированы по типу нарушения зрения – 10 участников с врожденной слепотой и 10 участников с приобретенной слепотой. Все испытуемые использовали стандартные программы чтения с экрана.

Ключевым условием интервенционной программы являлась интеграция специализированных инструментов искусственного интеллекта (ИИ), выступающих в роли лингводидактических посредников, направленных на минимизацию стрессогенных факторов, типичных для обучения студентов с ГНЗ в виртуальной среде.

Экспериментальный дизайн интервенционной программы онлайн-обучения иностранным языкам с использованием лингводидактических средств и искусственного интеллекта предусматривал применение следующих технологических компонентов искусственного интеллекта, каждый из которых выполнял специфическую дидактическую и психокоррекционную функцию:

1. Голосовые ассистенты на базе больших языковых моделей (LLM). Данные инструменты были имплементированы для обеспечения симуляции аутентичного диалогического взаимодействия. Их основная задача заключалась в создании контролируемой, но реалистичной среды для отработки ситуативных сценариев (например, ролевые игры, обсуждение учебных тем). Важной функцией являлось предоставление немедленной вербальной обратной связи, касающейся не только грамматической корректности, но и адекватности семантического наполнения ответа. Оперативность отклика LLM-ассистента способствует снижению когнитивной нагрузки, связанной с ожиданием реакции преподавателя, и, как следствие, стабилизации уровня тревожности.

2. Модули автоматизированной проверки произношения. Использовался ИИ-модуль, обладающий высокой чувствительностью к фонемному составу и просодическим характеристикам речи (интонация, ударение, темп). Преимущество данного инструмента для студентов с ГНЗ заключается в возможности многократной итеративной коррекции речевых ошибок в условиях отсутствия социального страха осуждения, что является значимым психолингвистическим барьером в традиционном обучении. Анонимность и непредвзятость оценки искусственного интеллекта способствуют формированию более безопасной учебной среды.

3. Генеративные механизмы создания персонализированных диалогов. Данный компонент искусственного интеллекта был настроен на динамическое формирование персонализированных сценариев устной речи. Адаптация происходила на основе предварительно определенного индивидуального профиля студента (уровень владения языком, тематические интересы, зафиксированные зоны затруднений). Такая высокая степень адаптивности обеспечивает релевантность учебного материала, что напрямую коррелирует с поддержанием внутренней мотивации и снижением фрустрации, вызванной нерелевантным или чрезмерно сложным контентом.

4. Интеграция тактильных интерфейсов. Для обеспечения доступности визуально-ориентированных элементов учебного курса (например, графиков, схем, структурных схем предложений или элементов навигации в LMS) была обеспечена интеграция программного обеспечения с тактильными устройствами вывода информации (брайлевские дисплеи, вибротактильные системы). Это не является чисто лингводидактическим средством, но выступает как важный вспомогательный инструмент, обеспечивающий адекватное восприятие структурной информации и навигационную автономию, что является необходимым условием для снижения общего уровня стресса, связанного с цифровой средой.

Программа структурирована по модульному принципу, с акцентом на последовательное формирование цифровой компетентности и языковых навыков, таблица 1.

Таблица 1.

Программа онлайн-обучения иностранным языкам с использованием средств лингводидактики и технологий искусственного интеллекта

Table 1. An Online Foreign Language Learning Program Using Language Teaching Methods and Artificial Intelligence Technologies

№	Содержание	Описание и методы реализации
Модуль 1. Цифровая и сенсорная адаптация (формирование базовой независимости)		
1	Первичная технологическая поддержка	При выявлении неумения пользоваться сенсорными смартфонами: предоставление контактов профильных специалистов или организация первичного обучения силами преподавателей/тьюторов.
2	Индивидуализированное освоение технологий	Обучение применению технологий (брайлевские дисплеи, вибротактильные системы) строго индивидуально, с учетом потребностей и уровня остаточного зрения для достижения максимальной независимости пользователя.
3	Освоение программ экранного доступа (скринридеры)	Обязательное обучение работе с ключевыми скринридерами: JAWS и NVDA (для ОС Windows), VoiceOver (для iOS и macOS), TalkBack (для Android). Фокус на управлении устройством и навигации без визуального контроля.
4	Адаптация аппаратных средств ввода/вывода	Для слепых с рождения приоритетное использование брайлевского дисплея для выполнения заданий, требующих точного позиционирования символов. Для поздно ослепших освоение чтения текста со смартфона/компьютера по словам и символам для поддержания мобильности и независимости от дисплеев.
5	Инструменты для работы с недоступным контентом	Информирование и обучение использованию специализированных инструментов для конвертации контента: FineReader (для оптического распознавания), Be My Eyes (для визуальной помощи волонтеров) и аналогичных приложений
Модуль 2. Лингводидактическая интеграция (формирование языковой компетенции)		
1	Параллельное изучение языков	Начало изучения иностранного языка (например, английского или немецкого) сразу после освоения базовых навыков работы с устройствами
2	Интеграция искусственного интеллекта (ИИ)	Обучение использованию генеративных моделей (ChatGPT, Perplexity и др.) для: а) тренировки языковых навыков (диалоги, ролевые игры); б) получения немедленной обратной связи по произношению, грамматике и лексике в любое время и в любом месте.
3	Развитие навыков самостоятельной работы с текстом	Обучение автономным действиям, важным для обучения (разбор незнакомых текстов, составление персонализированных словарей, выписывание новой лексики с использованием скринридеров). Это расширяет цифровое взаимодействие и снижает зависимость от помощи.

4	Приоритезация речевых навыков	Комплексное обучение (грамматика, аудирование, говорение, чтение, письмо), но с основным акцентом на аудирование и говорение.
5	Коррекция произношения и снижение зависимости от Брайля	Рекомендация и обучение работе с лучшими синтезаторами речи для точной коррекции произношения. Активное внедрение теневого метода повторения для улучшения беглости речи и снижения зависимости от брайлевского дисплея (который более эффективен в стационарных условиях).
6	Иммерсивное обучение через интерфейсы	Рекомендация смены системного языка интерфейса смартфона и компьютера на изучаемый иностранный язык. Это обеспечивает пассивное, но постоянное обучение новой лексике и имитацию правильного произношения через автоматическое озвучивание системных элементов скринридерами.
7	Тренировка навыков письма и орфографии	При затруднениях с правописанием внедряется метод «диктовка-проверка-исправление», когда студент надиктовывает слово (используя голосовой ввод), система его записывает, студент проверяет символ за символом, стирает и затем самостоятельно набирает слово.
Модуль 3. Социальная и психологическая интеграция		
1	Инклюзивное взаимодействие	Создание условий для объединения зрячих и незрячих студентов в учебных группах. Студенты учатся воспринимать информацию на слух (развитие аудирования), демонстрируют уверенное владение технологиями.
2	Психологическая поддержка через ИИ-ассистентов	Внедрение ИИ-инструментов как «нейтрального собеседника». Студент может использовать ИИ для обсуждения учебных трудностей, выражения фрустрации или проработки учебного материала в неформальной обстановке, минуя страх осуждения со стороны преподавателя или однокурсников. Это снижает когнитивную нагрузку и повышает мотивацию к продолжению обучения.
3	Формирование «Тьюторских пар» на основе ИИ-диагностики	Использование алгоритмов ИИ (на основе анализа успеваемости и типа используемых адаптивных средств) для автоматического подбора зрячих тьюторов (волонтеров или однокурсников). Подбор осуществляется не только по предмету, но и по стилю общения, что минимизирует конфликты и повышает эффективность взаимодействия
4	Регулярные «Цифровые гостиные»	Организация еженедельных неформальных онлайн-встреч, где основной упор делается на аудиальную коммуникацию. Использование платформ с хорошим качеством звука и минимальным визуальным интерфейсом, для преодоления социальной изоляции, обсуждения не только учебы, но и личного опыта адаптации к онлайн-среде
5	Обучение саморегуляции через лингвистические практики	Включение в программу коротких сессий по аффирмациям и техникам речевой саморегуляции. Студентам предлагается проговаривать (вслух или про себя) позитивные установки, связанные с их учебной деятельностью, используя четкие, структурированные фразы. Это помогает переключить фокус с ограничений на возможности, используя язык как инструмент самоконтроля.

Предложенная интервенционная программа онлайн-обучения иностранным языкам с использованием средств лингводидактики и технологий искусственного интеллекта позволяет повысить автономность студентов с ГНЗ, обеспечивая им высокий уровень независимости в работе с цифровыми устройствами и гарантируя беспрепятственный доступ к учебно-методическим материалам, а также оптимизировать психическое состояние обучающихся за счет снижения уровня тревожности и фрустрации, связанных с техническими барьерами и сложностями освоения вербального материала, что достигается благодаря своевременной и непредвзятой обратной связи от искусственного интеллекта и возможности следовать индивидуальному темпу обучения, и, наконец, обеспечить успешность в языковом обучении путем активизации навыков говорения и аудирования, что стимулируется проактивным использованием голосовых технологий, специализированных ИИ-тренажеров и иммерсивных педагогических методик.

Таким образом, интервенционная программа онлайн-обучения иностранным языкам с использованием средств лингводидактики и технологий искусственного интеллекта представляет собой контролируемое вмешательство, где технологические средства искусственного интеллекта функционировали как буферы, смягчающие дидактические и психосоциальные риски онлайн-обучения для студентов с ГНЗ, концентрируясь на обеспечении немедленной, персонализированной и нестигматизирующей обратной связи.

Для оценки эффективности разработанной интервенционной программы онлайн-обучения иностранным языкам с использованием средств лингводидактики и технологий искусственного интеллекта в плане оптимизации психических состояний студентов использовался многомерный инструментарий, охватывающий как психологический статус, так и академические достижения.

Для диагностики психических состояний использовались следующие методики:

1. Шкала «Самочувствие, активность, настроение» (САН; В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай, М. П. Мирошников) – для оценки субъективного эмоционального фона.

2. «Методика диагностики психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» (Курганский–Немчин) – для детализированного измерения параметров, релевантных учебной деятельности.

3. Шкала воспринимаемого стресса (PSS) – для оценки уровня субъективно воспринимаемого стресса.

4. Методика Г. Айзенка «Самооценка психических состояний» (тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность).

Оценка языковых навыков и уровня нагрузки проводилась с использованием как стандартизированных, так и специально адаптированных методов:

1. Оценка говорения и аудирования: проводилось тестирование навыков говорения и аудирования по критериям, адаптированным для незрячих испытуемых (оценивались связность и грамматическая корректность). Детальная оценка устной речи осуществлялась посредством прямого взаимодействия с испытуемыми: прослушивания их устных ответов, пересказов материалов и ответов на вопросы, заданные на изучаемом языке. Это позволяло оценить степень усвоения материала и качество спонтанной речи.

2. Анализ произношения: фиксировался и анализировался процент ошибок произношения с помощью специализированной ИИ-системы.

3. Измерение словарного запаса: объем активного словарного запаса измерялся с помощью адаптированных семантических тестов. Кроме того, динамика словарного запаса оценивалась путем сравнения: использовался один стандартизированный тест по английскому языку (как база), а также проводилось сравнение лексики, использованной до и после эксперимента, на основе анализа записей устной речи (например, при прослушивании отрывков речи или ответов на задания, включая прослушивание видеоматериалов с rutube.ru).

4. Субъективная оценка: использовалась самооценка эффективности выполнения учебных заданий испытуемыми по пятибалльной шкале.

5. Оценка нагрузки: для измерения воспринимаемой нагрузки применялась шкала NASA-TLX, которая использовалась для оценки умственной, временной и физической нагрузки, приложенных усилий, производительности и уровня фрустрации.

Диагностика проводилась дважды: до начала интервенции (пре-тест) и после ее завершения (пост-тест). Статистическая обработка данных проводилась с использованием парного t-критерия Стьюдента для определения значимости различий между средними значениями до и после интервенции. Уровень статистической значимости был установлен на уровне $p < 0.05$.

Обсуждение результатов

Анализ пост-интервенционных данных выявил статистически значимые положительные сдвиги во всех исследуемых показателях, охватывающих как психологический статус, так и академические достижения что подтверждает эффективность разработанной модели, таблицы 2–3.

Таблица 2.

Динамика психических состояний студентов с ГНЗ до и после интервенционной программы

Table 2. Changes in the Mental States of Students with General Neuropsychological Disorders Before and After the Intervention Program

Показатели	До	После	Динамика	t-эмп.
Методика «Самочувствие, активность, настроение»				
Самочувствие	3,96	5,65	1,69	-14,54
Активность	3,69	5,37	1,68	-14,445
Настроение	4,14	5,94	1,80	-17,539
Методика диагностики психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» (Курганский-Немчин)				
Психическая активация	3,95	5,66	1,71	-13,495
Интерес	3,69	5,40	1,71	-14,219
Эмоциональный тонус	4,18	6,00	1,82	-18,5
Комфортность	3,86	5,65	1,79	-21,127
Напряжение	4,84	3,25	-1,59	20,829
Шкала воспринимаемого стресса (PSS)				
Шкала воспринимаемого стресса	27,13	26,09	-1,04	13,099
Фактор дистресса	14,72	13,08	-1,64	19,214
Фактор совладания	13,21	14,97	1,76	-20,103
Тест «Самооценка психических состояний» (Айзенка)				
Тревожность	18,88	14,19	-4,69	18,047
Фрустрация	16,61	13,09	-3,52	16,238
Агрессивность	4,27	3,02	-1,25	8,906
Ригидность	4,74	3,26	-1,48	9,781
Примечание: уровень значимости t=1,685, p=0.05; t=2,024 при p=0.01; t=2,704 при p=0.001				

Результаты, представленные в таблице 2, убедительно демонстрируют положительный сдвиг аффективного профиля студентов с ГНЗ в сторону оптимизации психических состояний. Исходный профиль психического состояния студентов с ГНЗ характеризовался сниженным субъективным самочувствием, низкой повседневной активностью и умеренно пониженным настроением. В мотивационно-регуляторной сфере отмечались ослабленная психическая активация и интерес, пониженный эмоциональный тонус и недостаточная комфортность, при этом уровень внутреннего напряжения был повышенным, что указывает на выраженную нагрузку механизмов саморегуляции. Стрессовый профиль отражал относительно высокий субъективный стресс с преобладанием компонента дистресса и менее выраженными стратегиями совладания. Эмоционально-личностный статус отличался повышенной тревожностью и фрустрированностью, а также сохранением элементов агрессивности и ригидности, что в совокупности свидетельствует о неблагоприятном фоне для эффективного учебного и социального функционирования.

После реализации интервенционной программы зафиксирована согласованная позитивная динамика практически по всем показателям. На уровне субъективного благополучия наблюдалось существенное улучшение самочувствия, нарастание активности и подъём настроения ($p<0,001$). В сфере психической регуляции отмечено усиление активации и интереса, повышение эмоционального тонуса и отчётливый рост чувства комфортности, при одновременном снижении внутреннего напряжения ($p<0,001$). Стрессовая симптоматика по шкале воспринимаемого стресса сместилась в сторону благоприятного профиля, где общий показатель снизился на 1,04 балла, при более выраженном уменьшении фактора дистресса (–1,64) и параллельном укреплении совладающего компонента (+1,76), что указывает не только на уменьшение субъективной перегруженности, но и на качественный сдвиг в оценке ситуаций и доступных стратегиях самопомощи ($p<0,001$). Эмоционально-личностные показатели также существенно нормализовались, где снизились тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность ($p<0,001$). В совокупности результаты позволяют реконструировать исходное состояние, связанного с повышенным

напряжением и стрессовой уязвимостью с доминированием дистресса и тревожно-фрустрационной симптоматики, к состоянию функциональной устойчивости. После программы у студентов с ГНЗ усилились субъективное благополучие и мотивационно-активационный компонент, улучшился эмоциональный фон и комфортность, снизились напряжение и воспринимаемый стресс, при одновременном росте эффективных стратегий совладания. Конвергентность изменений на разных уровнях – от самочувствия и настроения до регуляторных, стрессовых и личностных показателей – и высокие значения t-статистик свидетельствуют как о статистической, так и о практической значимости эффектов интервенции.

Таблица 3.

Динамика языковых навыков студентов с ГНЗ до и после интервенционной программы

Table 3. Changes in the language skills of students with special educational needs before and after the intervention program

Показатели	До	После	Динамика	t-эмп.
Говорение	5,225	6,17	0,945	-6,282
Аудирование	25,65	33,3	7,65	-6,993
Ошибки произношения	25,9	19,6	-6,3	6,397
Словарь	48,2	59,95	11,75	6,352
Самоэффективность	2,765	3,82	1,055	10,210
Нагрузка	47,7	56,5	8,8	8,856
Примечание: уровень значимости t=1,685, p=0.05; t=2,024 при p=0.01; t=2,704 при p=0.001				

Наблюдается выраженная положительная динамика во всех измеряемых академических показателях (Таблица 3). Значимое улучшение зафиксировано в говорении ($p<0.001$) и аудировании ($p<0.001$), а также в снижение ошибок произношения ($p<0.001$) и рост объема словаря ($p<0.001$), а также в повышении самоэффективности ($p<0.001$). Студенты с ГНЗ, ощутив реальный прогресс, который был обеспечен постоянной обратной связью от искусственного интеллекта, обрели большую уверенность в своих компетенциях, что является ключевым прогностическим фактором успешности в дистанционном обучении.

Парадоксальным, но важным результатом является статистически значимое увеличение воспринимаемой когнитивной нагрузки по

NASA-TLX ($p<0.001$). Средний балл возрос с 47,7 до 56,5. Данное увеличение может быть обусловлено двумя основными факторами. Во-первых, ИИ-инструменты требуют от обучающихся освоения новых паттернов взаимодействия (голосовые команды, навигация по меню, эффективные промпты), что само по себе увеличивает умственное напряжение, связанное с «управлением системой», а не с «усвоением содержания. Во-вторых, высокая интенсивность обучения, направленная на быстрое достижение прогресса в речи, могла привести к перегрузке рабочей памяти.

Результаты исследования демонстрируют, что лингводидактические средства на базе искусственного интеллекта выступают эффективным психолого-педагогическим буфером для студентов с ГНЗ в условиях онлайн-обучения. Снижение тревожности через создание «безопасной» среды для практики и рост самоэффективности, подкрепленный измеримым академическим прогрессом, подтверждают основную гипотезу. Искусственный интеллект здесь выступает не просто как инструмент доставки контента, но как средство психоэмоциональной регуляции. Однако, для устойчивого положительного эффекта необходимо учесть выявленное увеличение когнитивной нагрузки. Будущие исследования должны быть направлены на разработку интуитивно более прозрачных и менее требовательных к управлению ИИ-интерфейсов, чтобы когнитивные ресурсы студентов были направлены преимущественно на языковое обучение, а не на освоение самой технологии.

Заключение

В результате проведенного исследования были достигнуты цель, задачи и подтверждена выдвинутая гипотеза. Программа онлайн-обучения иностранным языкам с использованием средств лингводидактики и технологий искусственного интеллекта доказала свою эффективность в оптимизации психических состояний студентов с ГНЗ.

В рамках решения первой задачи были выявлены психические состояния и языковые умения студентов с ГНЗ. В сфере психоэмоционального состояния было зафиксировано, что до начала корректирующих мероприятий студенты с ГНЗ функционировали в условиях, отмеченных

повышенным уровнем стресса, тревожности, фрустрации, внутреннего напряжения, которое превосходило средний нейтральный порог, в то время как их субъективное переживание собственного благополучия, уровень активности и общий эмоциональный фон характеризовались как умеренно позитивные, но не достигающие оптимальных значений. Это свидетельствовало о том, что стандартные форматы дистанционного обучения вызывали у данной категории студентов некоторый психологический дискомфорт. Относительно лингвистических знаний и умений, исходные результаты демонстрировали явную потребность в целенаправленной работе по исправлению речевых навыков, в частности, в уменьшении числа погрешностей в артикуляции и повышении эффективности восприятия услышанного. Таким образом, в рамках решения первой задачи были определены исходные уязвимости как в области внутреннего эмоционального переживания, так и в языковых компетенциях, что послужило основой для последующей разработки корректирующих мероприятий.

Решение второй задачи, связанной с разработкой и апробацией комплекса для стандартизации речи (темп, плотность) и ИИ-адаптации лексики и синтаксиса, показало высокую и статистически значимую эффективность по всем измеряемым параметрам. Произошло достоверное и выраженное улучшение всего спектра позитивных психических состояний и снижения негативных. Это доказывает, что онлайн-обучение с помощью лингводидактических средств и искусственного интеллекта способствовали созданию более благоприятного внутреннего фона для обучения.

Результаты исследования демонстрируют комплекс положительных изменений, включая прогресс в речевых навыках (устная речь, восприятие на слух, расширение словарного запаса), рост психической активации, учебного интереса, эмоционального тонуса и ощущения комфорта в учебной деятельности, что подтверждает психолого-педагогическую эффективность применяемого подхода. Параллельно с этим, несмотря на увеличение объема усвоенного материала (словарь), произошло достоверное снижение субъективного ощущения нагрузки, что подтверждает оптимальность подобранной плотности и синтаксической

структуры контента. Исследование подтверждает, что для обеспечения инклюзивности в онлайн-образовании недостаточно технических средств доступа; необходимо внедрение дидактических стратегий, глубоко интегрированных с адаптивными возможностями искусственного интеллекта, для проактивного управления психическим благополучием обучающихся. Данный подход является ключевым для дальнейшего развития доступного и качественного дистанционного образования.

Список литературы

1. Агафонова, Л. И., Хахалина, М. С., Лагутина, А. А., Павлова, О. Н. (2022). Разработка адаптированных электронных учебных курсов по иностранному языку для слепых и слабовидящих студентов педагогического вуза. *Вестник Томского государственного университета*, (479), 189–198. https://doi.org/10.17223/15617793/479/20. EDN: https://elibrary.ru/OMKAAJ
2. Бермус, А. Г., Сизова, Е. В. (2024). Педагогические, лингводидактические и психологические условия использования ChatGPT в системе высшего образования: систематический обзор. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, (11), 150–166. URL: http://e-koncept.ru/2024/241183.htm. https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11183. EDN: https://elibrary.ru/WWBVPZ
3. Бурина, Е. В. (2023). Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам. *Мир науки, культуры, образования*, *103*(6), 323–326. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-6103-323-326. EDN: https://elibrary.ru/EPPHLL
4. Галиакберова, А. А., Асратян, Н. М., Сафина, А. М., Галиев, Р. М., Корнилова, И. В. (2025). Социальные и педагогические аспекты использования потенциала дистанционного обучения. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16*(4), 57–86. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-4-896. EDN: https://elibrary.ru/DFXIWC
5. Гаркуша, Н. С., Городова, Ю. С. (2023). Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов. *Профессиональное образование и рынок труда*, *11*(1), 6–23. https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.001. EDN: https://elibrary.ru/NBBIRG
6. Градалева, Е. А. (2023). Технологии обучения деловому английскому языку студентов с нарушениями зрения. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*, *7*(1), 14–20. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-1-14-20. EDN: https://elibrary.ru/LPMXXT
7. Дрейцер, С. И. (2025). Применение искусственного интеллекта для формирования рефлексии студентов педагогического направления с помощью реализации

ориентировочной основы рефлексивного действия. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16*(3), 33–55. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-3-748. EDN: https://elibrary.ru/HRHOKV

8. Клочихин, В. В. (2024). *Методика обучения студентов коллокациям на основе корпусных технологий искусственного интеллекта (английский язык)*: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Тамбов.
9. Лукичёв, П. М., Чекмарев, О. П. (2023). Применение искусственного интеллекта в системе высшего образования. *Вопросы инновационной экономики*, *13*(1), 485–502. https://doi.org/10.18334/vinec.13.1.117223. EDN: https://elibrary.ru/QBTLXD
10. Матушак, А. Ф., Павлова, О. Ю., Носова, Л. С., Велиева, Л. Ф., Салимова, И. М. (2025). Роль искусственного интеллекта и цифровых технологий в высшем образовании. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16*(2), 73–94. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-2-731. EDN: https://elibrary.ru/OYXKXH
11. Мелихов, Ю. В., Тугулева, Г. В. (2022). Новые цифровые решения в обучении людей с нарушением зрения в современной инклюзивной образовательной среде. *Гуманитарно-педагогические исследования*, *6*(1), 12–18. https://doi.org/10.18503/2658-3186-2022-6-1-12-18. EDN: https://elibrary.ru/LVUUGS
12. Овсянникова, Е. А., Тугулева, Г. В., Хабибулин, Д. А. (2018). Инклюзивная образовательная среда как аспект социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ. *Проблемы современного педагогического образования*, *60*(4), 305–307. EDN: https://elibrary.ru/YAUMCD
13. Соколов, В. В. (2019). Инклюзивное образование студентов с нарушением зрения на факультете информационных технологий Московского государственного психолого-педагогического университета. *Психолого-педагогические исследования*, *11*(3), 106–113. https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110309. EDN: https://elibrary.ru/LKJIPH
14. Семёнкина, И. А., Павлова, Т. А. (2024). Современное состояние и перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в преподавание иностранного языка в вузах. *Russian Journal of Education and Psychology*, *15*(5SE), 219–242. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-642. EDN: https://elibrary.ru/NOBGOE
15. Червен-Водали, Е. Б., Антипова, С. Н., Сидорова, В. Б. (2022). Особенности обучения студентов с ОВЗ по зрению дисциплинам математического и компьютерного циклов на факультете «Информационные технологии» с применением дистанционных технологий. *Моделирование и анализ данных*, *12*(1), 60–78. https://doi.org/10.17759/mda.2022120105. EDN: https://elibrary.ru/XCNQKC
16. Чойжалсанова, А. Ц. (2021). Новые возможности и барьеры социальной адаптации лиц с ОВЗ в условиях цифровой трансформации. *Фундаментальные ис-*

следования, (11), 190–194. https://doi.org/10.17513/fr.43144. EDN: https://elibrary.ru/KRSBME

17. Швецов, В. И., Рощина, М. А. (2012). Педагогическое сопровождение освоения и применения компьютерных технологий как средства социальной интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения. *Вестник ННГУ*, *4*(1), 54–55.
18. Lodhi, P., Mishra, O., Jain, S., Bajaj, V. (2018). StuA: An intelligent student assistant. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, *5*(2), 17–25. https://doi.org/10.9781/ijimai.2018.02.008
19. Sánchez-Gordón, S., Luján-Mora, S. (2015). How could MOOCs be accessible to most people with disabilities? The case of edX and future directions. In: *Proceedings of the 3rd International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, (15), 403–410. https://doi.org/10.1145/2808580.2808641
20. Shinohara, K., Wobbrock, J. O. (2011). In the shadow of misperception: Assistive technology use and social interactions. In: *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, (11), 705–714. https://doi.org/10.1145/1978942.1978975
21. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (16), 1–27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0. EDN: https://elibrary.ru/HQOQKY

References

1. Agafonova, L. I., Khakhalina, M. S., Lagutina, A. A., & Pavlova, O. N. (2022). Development of adapted e-learning courses in a foreign language for blind and visually impaired students of a pedagogical university. *Bulletin of Tomsk State University*, *(479)*, 189–198. https://doi.org/10.17223/15617793/479/20. EDN: https://elibrary.ru/OMKAAJ
2. Bermus, A. G., & Sizova, E. V. (2024). Pedagogical, linguodidactic and psychological conditions for using ChatGPT in higher education: a systematic review. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, *(11)*, 150–166. URL: http://e-koncept.ru/2024/241183.htm. https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11183. EDN: https://elibrary.ru/WWBVPZ
3. Burina, E. V. (2023). Linguodidactic potential of artificial intelligence technologies for teaching foreign languages. *The World of Science, Culture and Education*, *103* (6), 323–326. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-6103-323-326. EDN: https://elibrary.ru/EPPHLL
4. Galiakberova, A. A., Asratyan, N. M., Safina, A. M., Galiev, R. M., & Kornilova, I. V. (2025). Social and pedagogical aspects of leveraging the potential of distance

learning. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16* (4), 57–86. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-4-896. EDN: https://elibrary.ru/DFXIWC

5. Garkusha, N. S., & Gorodova, Yu. S. (2023). Pedagogical opportunities of ChatGPT for developing students' cognitive activity. *Professional Education and Labour Market*, *11* (1), 6–23. https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.001. EDN: https://elibrary.ru/NBBIRG
6. Gradaleva, E. A. (2023). Teaching technologies for business English to students with visual impairments. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, *7* (1), 14–20. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-1-14-20. EDN: https://elibrary.ru/LPMXXT
7. Dreitser, S. I. (2025). Application of artificial intelligence to foster reflection among pedagogy students through implementing the orienting framework of reflective action. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16* (3), 33–55. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-3-748. EDN: https://elibrary.ru/HRHOKV
8. Klochikhin, V. V. (2024). *Methodology for Teaching Students Collocations Based on Corpus AI Technologies (English Language)*: Abstract of the Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Tambov.
9. Lukichev, P. M., & Chekmarev, O. P. (2023). Application of artificial intelligence in higher education. *Issues of Innovative Economy*, *13* (1), 485–502. https://doi.org/10.18334/vinec.13.1.117223. EDN: https://elibrary.ru/QBTLXD
10. Matushak, A. F., Pavlova, O. Yu., Nosova, L. S., Velieva, L. F., & Salimova, I. M. (2025). The role of artificial intelligence and digital technologies in higher education. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16* (2), 73–94. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-2-731. EDN: https://elibrary.ru/OYXKXH
11. Melikhov, Yu. V., & Tuguleva, G. V. (2022). New digital solutions for teaching people with visual impairments in a modern inclusive educational environment. *Humanitarian and Pedagogical Research*, *6* (1), 12–18. https://doi.org/10.18503/2658-3186-2022-6-1-12-18. EDN: https://elibrary.ru/LVUUGS
12. Ovsyannikova, E. A., Tuguleva, G. V., & Khabibulin, D. A. (2018). Inclusive educational environment as an aspect of socio-psychological adaptation of students with disabilities. *Problems of Modern Pedagogical Education*, *60* (4), 305–307. EDN: https://elibrary.ru/YAUMCD
13. Sokolov, V. V. (2019). Inclusive education for visually impaired students at the Faculty of Information Technologies, Moscow State University of Psychology and Education. *Psychological-Pedagogical Research*, *11* (3), 106–113. https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110309. EDN: https://elibrary.ru/LKJIPH
14. Semenkina, I. A., & Pavlova, T. A. (2024). Current state and prospects for implementing artificial intelligence technologies in foreign language teaching at universities. *Russian Journal of Education and Psychology*, *15* (5SE), 219–242. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-642. EDN: https://elibrary.ru/NOBGOE

15. Cherven-Vodali, E. B., Antipova, S. N., & Sidorova, V. B. (2022). Features of teaching visually impaired students mathematical and computer disciplines at the "Information Technologies" Faculty using distance technologies. *Modeling and Data Analysis*, *12* (1), 60–78. https://doi.org/10.17759/mda.2022120105. EDN: https://elibrary.ru/XCNQKC
16. Choyzhalsanova, A. Ts. (2021). New opportunities and barriers for the social adaptation of people with disabilities in the context of digital transformation. *Fundamental Research*, *(11)*, 190–194. https://doi.org/10.17513/fr.43144. EDN: https://elibrary.ru/KRSBME
17. Shvetsov, V. I., & Roshchina, M. A. (2012). Pedagogical support for mastering and applying computer technologies as a means of social integration for people with severe visual impairments. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod*, *4* (1), 54–55.
18. Lodhi, P., Mishra, O., Jain, S., & Bajaj, V. (2018). StuA: An intelligent student assistant. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, *5* (2), 17–25. https://doi.org/10.9781/ijimai.2018.02.008
19. Sánchez Gordón, S., & Luján Mora, S. (2015). How could MOOCs be accessible to most people with disabilities? The case of edX and future directions. In: *Proceedings of the 3rd International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, *(15)*, 403–410. https://doi.org/10.1145/2808580.2808641
20. Shinohara, K., & Wobbrock, J. O. (2011). In the shadow of misperception: Assistive technology use and social interactions. In: *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, *(11)*, 705–714. https://doi.org/10.1145/1978942.1978975
21. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *(16)*, 1–27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0. EDN: https://elibrary.ru/HQOQKY

ВКЛАД АВТОРОВ

Велиева С.В.: концептуализация исследования, разработка общей методологии и дизайна эксперимента, анализ и интерпретация данных в области психических состояний, психологических параметров, подготовка и редактирование рукописи, руководство проектом.

Эфендиева Р.Р.: разработка и адаптация лингводидактического комплекса, проведение экспериментальных занятий, сбор эмпирических данных, оценка языковых навыков студентов, участие в написании разделов, касающихся методики преподавания.

Мальчугина Е.Д.: организация экспериментальной процедуры, сбор и первичная статистическая обработка данных, проведение психометрических тестирований, анализ научной литературы.

Гурьянова Т.Ю.: научный консультирование по вопросам лингводидактики, валидация методического инструментария, интерпретация результатов в контексте педагогических наук, критический анализ и рецензирование рукописи.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

Svetlana V. Velieva: study conceptualization, development of the general methodology and experimental design, analysis and interpretation of data on mental states and psychological parameters, manuscript preparation and editing, project management.

Ragiba R. Efendiyeva: development and adaptation of the linguodidactic complex, conducting experimental lessons, collecting empirical data, assessing students' language skills, participating in writing sections on teaching methods.

Evgeniia D. Malchugina: organization of the experimental procedure, collection and initial statistical processing of data, psychometric testing, analysis of scientific literature.

Tatiana Yu. Guryanova: scientific consulting on linguodidactics, validation of methodological tools, interpretation of results in the context of pedagogical sciences, critical analysis and review of the manuscript.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Велиева Светлана Витальевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольной педагогики и психологии образования»
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева»
ул. Карла Маркса, 38, г. Чебоксары, 428000, Российская Федерация
stlena70@mail.ru

Эфендиева Рагиба Рахил гызы, преподаватель английского и немецкого языков
ГАПОУ ЧР «Чебоксарский профессиональный колледж имени Н.В. Никольского» Министерство образования Чувашской Республики
ул. Декабристов, 17, г. Чебоксары, 428022, Российская Федерация
ragiba96@gmail.com

Мальчугина Евгения Денисовна, ассистент кафедры иностранных языков №1
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»
Московский пр-т, 15, г. Чебоксары, 428015, Российская Федерация
ajennymal@gmail.com

Гурьянова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков №1
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»
Московский пр-т, 15, г. Чебоксары, 428015, Российская Федерация
vgurtat@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana V. Velieva, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Preschool Pedagogy and Educational Psychology Department
I.Yakovlev CHSPU
38, Karl Marx Str., Cheboksary, 428000, Russian Federation
stlena70@mail.ru
SPIN-code: 9664-8439
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7343-4780
ResearcherID: AAE-2923-2019
Scopus Author ID: 6602979096

Ragiba R. Efendiyeva, Language Instructor of English and German
Cheboksary Vocational College named after N.V. Nikolsky
17, Dekabristov Str., Cheboksary, 428022, Russian Federation
ragiba96@gmail.com
SPIN code: 7817-9888

Evgeniia D. Malchugina, Assistant, Department of Foreign Languages No. 1
I.N. Ulyanov Chuvash State University
15, Moskovsky Prospect, Cheboksary 428015, Russian Federation
ajennymal@gmail.com
SPIN-code: 1104-9054
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6257-0733

Tatiana Yu. Guryanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages No. 1
I.N. Ulyanov Chuvash State University
15, Moskovsky Prospect, Cheboksary 428015, Russian Federation
vgurtat@yandex.ru
SPIN-code: 7317-8895
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3440-4479

Поступила 07.11.2025 Received 07.11.2025
После рецензирования 09.12.2025 Revised 09.12.2025
Принята 15.12.2025 Accepted 15.12.2025

Педагогика и психология российского профессионального образования / Pedagogy and Psychology of Russian Professional Education

Научная статья
Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-925
EDN: CORTYH
УДК 378.147

Условия формирования у педагогов способности использовать информационные технологии для организации самостоятельной работы обучающихся

С.Б. Агалтинова, Л.Г. Шестакова
Пермский государственный национальный исследовательский университет, Соликамск, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Формирование у педагогов школы способности использовать информационные технологии для организации самостоятельной работы обучающихся является актуальной задачей, для решения которой необходима целенаправленная работа. Выделены три составных компонента способности: знание цифровых ресурсов и приёмов их использования; умение включать их в самостоятельную работу обучающихся; умение осуществлять консультирование обучающихся по безопасному использованию информационных технологий.

Цель – выявить условия формирования способности использовать информационные технологии для организации самостоятельной работы обучающихся.

Материалы и методы. Теоретический анализ литературы, моделирование, опытно-экспериментальная работа. Для обработки полученных в ходе опытной работы данных использовался Т-критерий Вилкоксона. Выделены уровни сформированности у педагогов способности: начальный, базовый, продвинутый.

Результаты. Разработаны и внедрены условия: организация обучения в форме школьного научно-методического семинара; внедрена модель формирования у педагогов способности; использование в обучении педагогов практико-ориентированных заданий и рекомендаций по организации самостоятельной работы с учётом преподаваемого предмета. Модель формирования у педагогов школы способности

использовать информационные технологии для организации самостоятельной работы обучающихся состоит из четырёх взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, технологического и диагностического. Опытно-экспериментальная работа дала положительные результаты. Для обработки полученных данных использовался Т-критерий Вилкоксона. Результаты исследования могут быть использованы в работе с педагогами школ.

Ключевые слова: информационные технологии; способность использовать информационные технологии; самостоятельная работа обучающихся; подготовка педагогов; внутришкольный семинар

Для цитирования. Агалтинова, С. Б., & Шестакова, Л. Г. (2026). Условия формирования у педагогов способности использовать информационные технологии для организации самостоятельной работы обучающихся. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 374–393. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-925

Conditions for teachers to use information technology in organising school children's independent work

S.B. Agaltinova, L.G. Shestakova
Perm State University, Solikamsk, Russian Federation

Abstract

Background. Formation of the ability to use information technologies to organise independent work for schoolchildren is a relevant task, the solution of which requires targeted work. Three components of this ability are identified: knowledge of digital resources and methods for their use; the ability to incorporate them into students' independent work; and the ability to advise students on the safe use of information technology.

Purpose – identify the conditions for developing the ability to use information technologies for independent work for schoolchildren.

Materials and methods. Theoretical analysis of literature, modelling and experimental work. The Wilcoxon T-test was used to process the data obtained during the experimental work. The levels of development of teachers' abilities are identified: initial, basic, advanced.

Results. The following conditions have been developed and implemented: organizing training in the form of a school scientific and methodological seminar; introducing a model for developing teachers' abilities; using practice-oriented assignments and recommendations for organizing independent work in teacher training, taking into account the subject being taught. The model for developing schoolteachers' ability to use information technologies to organise independent work for schoolchildren has four interconnected components: target, content, technological, and diagnostic. The experimental work

yielded positive results. The Wilcoxon T-test was used to process the data. The results of the study can be used in working with schoolteachers.

Keywords: information technology; ability to use information technology; independent work for school children; teacher training; in-school seminar

For citation. Agaltinova, S. B., & Shestakova, L. G. (2026). Conditions for teachers to use information technology in organising school children's independent work. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 374–393. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-925

1. Введение

Информационные технологии в настоящее время занимают значительное место во всех сферах деятельности. Они позволяют экономить время, силы, энергию и ресурсы. Такой подход подкрепляется последними достижениями в сфере программного обеспечения и компьютерной техники, а также практическим их применением. Не является исключением система общего образования, которая ставит перед собой задачи включения в учебный процесс новых информационно-педагогических механизмов. Так, План действий в области цифрового образования (2021-2027 гг.), представленный Европейской комиссией, в качестве одной из приоритетных областей определяет повышение цифровых навыков и компетенций для цифровой трансформации [16].

Исследуя становление цифровой грамотности, В. И. Токтарова, О. В. Ребко [10, с. 175-176], отмечают её комплексность. При этом наиважнейшей задачей образования является подготовка обучающихся к жизни в условиях цифровизации общества. Как следствие, усиливается роль педагога (владеющего последними достижениями в области педагогики и информационных технологий) для формирования личности обучающегося, готового действовать в информационном обществе. Повышаются требования к квалификации педагога, как отмечается в статье Л. Г. Шестаковой, М. В. Лапенок, И. Б. Шмигириловой [13], его готовности к постоянному самообразованию и совершенствованию, в том числе владению информационными технологиями (далее – ИТ), которое включает в себя умения, связанные с компьютерами, цифровыми ресурсами, обработкой ин-

формации, их использованием в профессиональной деятельности. M.Zh. Naimanbaev, N.K.Orozbaeva, F.M. Kalykova [20] предлагают приемы обучения с использованием ИТ, направленные на формирование компьютерной грамотности.

Требования к владению педагогом ИТ представлены в нормативных документах [7], [8]. Ф.Б Абаева [1] исследует возможности использования ИТ для повышения качества и доступности образования, а также создание безопасной цифровой среды, повышение качества и доступности образования. А.А. Голубник, А.И. Назаров [6], анализируя возможности использования в школе цифрового образования, выделяют компоненты и критерии готовности учителя организовывать работу со школьниками в этих условиях. Авторы обращают внимание на необходимость педагогу уметь создавать цифровой контент в разных форматах на материале своего учебного предмета. Ю.Н. Васильев, Е.В. Савенкова [5] делают акцент на том, что применение информационных технологий учителями должно происходить ещё на этапе их обучения в педагогическом ВУЗе. Авторы уверены, что использование информационных технологий при организации самостоятельной работы студентами - будущими педагогами является необходимым для развития профессиональных качеств обучающихся, привития навыков и умения самообразования.

Отметим, что в современном образовательном процессе информационные технологии призваны играть значительную роль в организации самостоятельной работы обучающихся. Необходимо обеспечить чёткую постановку целей и выбор познавательных задач для обеспечения успешного выполнения школьником самостоятельной работы [3, с. 13]. Н.А. Болсуновская [4, с. 10], Е.Л. Белкин [3, с.3] подчёркивают возможности ИТ и цифровых ресурсов для конструирования заданий (поиск информации, применение онлайн-программ, тренажёров), компьютерного онлайн-тестирования; инструкций или образцов; задачи разных типов. З.Ш. Себаева, М.Х. Шахидов [9, с. 191] рассматривают возможности SMART-комплексов для организации обучения, в том числе для организации самостоятельной работы обучающихся. Так, SMART-комплекс представляет

собой интеграцию технических средств, программных технологий с методической и содержательной составляющими учебного процесса. По мнению авторов, они (SMART-комплексы) направлены на мотивацию и организацию активной самостоятельной работы. С.В. Шмачилина-Цибенко, Т.С. Котлярова [14], исследуя возможности Moodle для организации самостоятельной работы обучающихся, описывают опыт проведения онлайн-занятий, создания и оценки творческих работ, электронного портфолио. S.A. Teslenok, A.P. Mushtaikin [19] считают возможным использование в обучении электронных терминологических словарей, которые педагоги могут создавать под свой учебный предмет и привлекать к этой работе обучающихся.

В статье В.П. Беспалько отмечается, что эффективность самостоятельной работы становится возможной при обеспечении соответствующих условий организации и планирования [2]. Среди условий называется владение учителем знаниями в области психолого-педагогической специфики использования прямых методов управления познавательной деятельностью учащихся. Существенным является умение педагога активно внедрять самостоятельную работу в обучение, следуя принципу своевременности и последовательности. На основе сопоставления данных различных образовательных организаций L. Ilomäki, M. Lakkala [17] делают выводы, что внедрение информационных технологий требует обеспечения ряда условий: отражения в видении школы; мотивации и поощрения педагогов их использовать в работе с детьми; обучении педагогов.

M.M. Blagojević, Z. Medić, M. Cogoljević, R. Milićević [15] на основе анализа проблемы эффективности применения ИТ констатируют ряд преимуществ: доступность педагога, передача некоторых функций по организации самостоятельной работы ИТ, динамичность наглядности. Siti Kabariah, Adiyono Adiyono [18] считают, что использование информационных технологий способствует максимально эффективному обучению самих обучающихся, а педагогу помогает в выполнении его задач, но требует мотивации и обучения педагогов.

Таким образом, для организации самостоятельной работы обучающихся, выделяются техническая грамотность самого учителя, умение самостоятельно искать и анализировать информацию, способность критически оценивать и интерпретировать полученные данные, умение работать в современных образовательных платформах и интернет-ресурсами. Важность этих характеристик обусловлена не только необходимостью адаптации к быстро меняющимся технологическим условиям, но и требованиями современного рынка труда, где владение ИТ выступает как значимое конкурентное преимущество.

На основе анализа литературы в составе рассматриваемой способности были выделены три составных компонента:

- знание цифровых ресурсов и приёмов их использования (Р1);
- умение включать ИТ в самостоятельную урочную работу и организовывать внеурочную работу обучающихся (Р2);
- умение осуществлять консультирование обучающихся по безопасному использованию ИТ в самостоятельной работе и реализации индивидуальных образовательных траекторий (Р3).

Цель исследования: выделить условия формирования у педагогов способности использовать информационные технологии для организации самостоятельной работы обучающихся.

2. Материалы и методы

Методы исследования: анализ и синтез литературы, моделирование и опытно-экспериментальная работа. Для обработки эмпирических данных был использован Т-критерий Вилкоксона. Исследование проведено в 2024-2025 г.г.

База исследования МАОУ «СОШ №12 «Сфера», г. Соликамска (26 педагогов).

Критериями эффективности предлагаемой работы являлось повышение уровня сформированности у педагогов школы способности использовать информационные технологии для организации самостоятельной деятельности обучающихся, характеристика которых представлена в табл. 1.

Таблица 1.

Характеристика уровней сформированности способности

Table 1. Characteristics of Ability Development Levels

Составные компоненты способности	Уровни сформированности способности использовать ИТ		
	Начальный, 0 б.	Базовый, 1 б.	Продвинутый, 2 б.
Р1	Педагог на низком уровне знает цифровые ресурсы для организации самостоятельной работы обучающихся. Частично демонстрирует их использование в профессиональной деятельности. Допускает ошибки, испытывает трудности.	Педагог в основном знает цифровые ресурсы для организации самостоятельной работы обучающихся и приёмы их использования. Может допускать не грубые ошибки, которые сам исправляет.	Педагог знает цифровые ресурсы для организации самостоятельной работы обучающихся и владеет приёмами их использования. Проявляет интерес к использованию цифровых ресурсов в работе со школьниками.
Р2	Педагог частично умеет включать информационные технологии в самостоятельную урочную работу и организовывать внеурочную работу обучающихся. Допускает ошибки, испытывает трудности.	Педагог в основном умеет включать информационные технологии в самостоятельную урочную работу и организовывать внеурочную работу обучающихся. Может допускать не грубые ошибки, которые сам исправляет.	Умеет включать информационные технологии в самостоятельную урочную работу и организовывать внеурочную работу обучающихся. Проявляет интерес к использованию ИТ в работе со школьниками.
Р3	Частично умеет осуществлять консультирование обучающихся по безопасному использованию ими информационных технологий в самостоятельной работе; для реализации индивидуальных образовательных траекторий. Допускает не грубые ошибки, испытывает трудности.	В основном умеет осуществлять консультирование обучающихся по безопасному использованию ими информационных технологий в самостоятельной работе; для реализации индивидуальных образовательных траекторий. Может допускать не грубые ошибки, которые сам исправляет.	Умеет осуществлять консультирование обучающихся по безопасному использованию ими информационных технологий в самостоятельной работе; для реализации индивидуальных образовательных траекторий. Проявляет собственную инициативу в использовании ИТ в работе со школьниками.

Компоненты Р1, Р2, Р3 оценивались баллами, которые потом суммировались. Максимально можно было набрать 6 б. Шкала распределе-

ния педагогов по уровням следующая: 5–6 б. – продвинутый уровень; 3–4 б. – базовый; 0–2 б. – начальный.

3. Результаты и обсуждение

3.1. Условия формирования у педагогов школы способности использовать ИТ для организации самостоятельной работы обучающихся (далее СРО).

В процессе исследования были выделены три условия.

Первое – заключается в организации обучения педагогов на базе школы. В данном случае форма была выбрана школьного научно-методического семинара, направленного на формирование рассматриваемой способности. Семинар позволяет учесть особенности и проблемы конкретной школы, сплотить коллектив педагогов, подключить к работе руководство.

Второе условие. Была внедрена разработанная авторами модель формирования у педагогов способности использования ИТ для организации СРО (рис. 1).

Целевой компонент модели характеризует цель обучения и мотивацию педагогов.

Содержательный компонент представляет теоретическое содержание, лежащее в основе формирования рассматриваемой способности. В этом компоненте представлен материал о современных ИТ, цифровых ресурсах, особенностях их использования для организации СРО.

Технологический компонент описывает приемы и виды работы, формы использования ИТ. В качестве примеров можно привести следующие виды работы.

– Сравнительное сопоставление педагогами возможностей платформ онлайн-обучения («Stepik», «Moodle», «Инфоурок») по следующим критериям: создание онлайн-курсов; проведение олимпиад, профессиональных конкурсов; доступ к учебным материалам; наличие и объём бесплатных и платных опций.

– Создание учителями собственных тестов, интерактивных заданий для проверки результатов самостоятельной работы. Изучение возможности конструирования аналогичных заданий обучающимися.

– Использование педагогами встроенных графических примитивов, создание чертежей, ввод формул, вставка простых изображений, ри-

сунков, таблиц. Педагогами проведено сравнение ресурсов некоторые sBoard, «VK Доска», Unidraw.

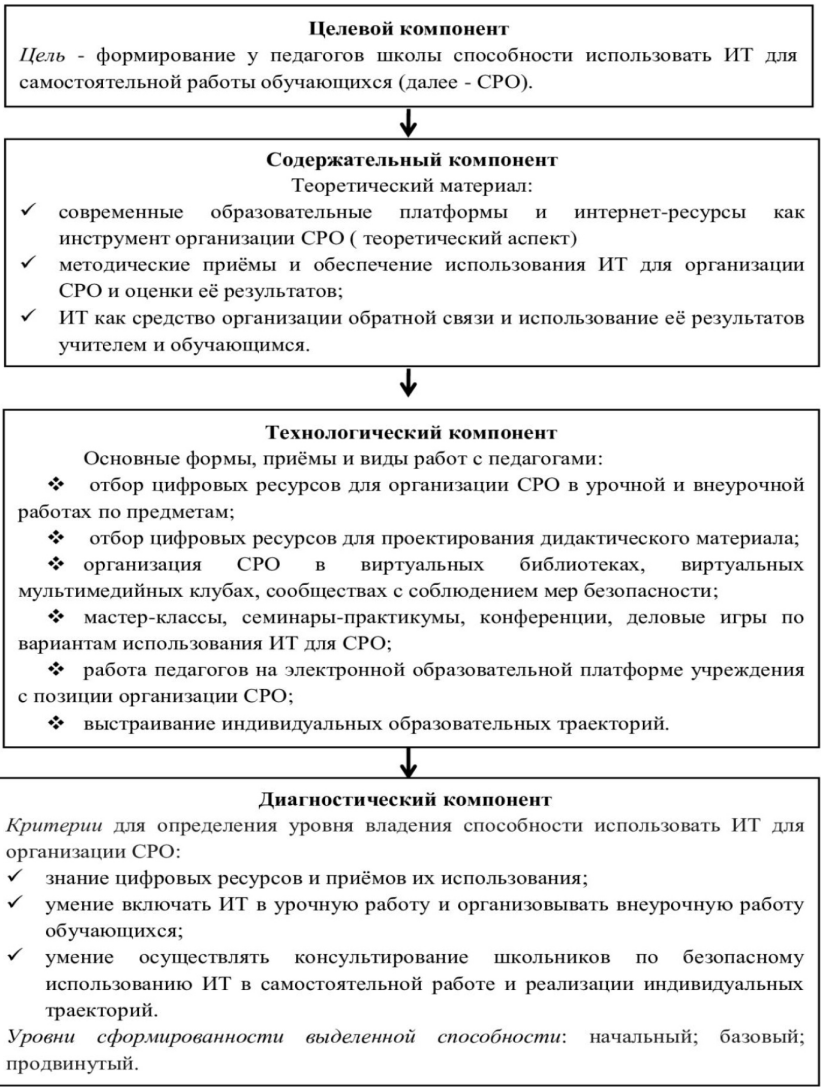


Рис. 1. Модель формирования у педагогов способности использовать ИТ в процессе обучения

Fig. 1. A Model for Developing Teachers' Ability to Use IT in the Learning Process

– Сравнительная характеристика педагогами возможностей использования сервисов Сферум, Zoom, Max и интерактивных панелей по следующим параметрам: подключение к вебинарам, конференциям; демонстрация заданий, инструкций, образцов и шаблонов.

– Анализ преимуществ и недостатков онлайн-тренажёра (https://thenewschool.ru/trainer/ru_lang), электронной библиотечной системы («Университетская библиотека онлайн») и конструктора теста LearningApps.org.

– Создание учителями ментальных карт для проверки результатов самостоятельной работы обучающихся. Изучение возможности конструирования аналогичных заданий обучающимися.

Оценочный компонент модели позволяет выявить уровень сформированности у педагогов школы способности использовать информационные технологии для организации самостоятельной работы обучающихся на основе табл. 1. Уровень педагога школы определялся на основе анкетирования, защиты группового проекта.

Третье условие – использование в обучении педагогов практико-ориентированных заданий и рекомендаций по организации СРО с учётом преподаваемого предмета. Приведём примеры некоторых видов практико-ориентированных заданий, которые были использованы с педагогами.

1. Работая с онлайн-досками, учителя-филологи, учителя истории и учителя начальных классов пробовали вводить текст, вставлять простые изображения, рисунки, таблицы; учителя математики, физики, химии – вводить различные формулы, делать чертежи, пользовать встроенными графическими примитивами.

2. Работа по использованию сайта Университетской библиотеки онлайн. Педагоги школы распределялись по 4 группам: филологи и учителя истории; учителя математики; учителя физики, химии, биологии; учителя начальных классов и других предметов (в том числе классные руководители). Каждой группе был предложен свой список деятелей России, внёсших вклад в развитие нашей страны. Для этого они выбирали вкладку «именитые учёные и писатели», затем – «писатели -классики»/ «деятели науки и культуры» или «имена России», и изучали биографию видных учёных, писателей, деятелей наук.

3. Выполнение заданий различного уровня сложности: соотнести карточки, угадать слова, заполнить пропуски при решении заданий, найти соответствие в сетке, собрать пазл, расставить события в хронологической последовательности (хронологической линейке) и т.д. После решения заданий педагоги самостоятельно создавали подобных упражнений на материале своего учебного предмета.

4. Создание ментальных карт научно-популярного сайта «Математические этюды» (https://etudes.ru) и сайта ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений» в формате «online» при помощи сайта https://boardmix.com/app/editor/iWn3wyIwZsSXCmXGyxlfog. Педагоги создали ментальную карту ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», отражающую некоторые ресурсы сайта: анализ типичных ошибок обучающихся, демоверсии КИМов (контроль-измерительные материалы), кодификаторы, методические рекомендации обучающимся по организации самостоятельной подготовки к ОГЭ/ЕГЭ по профильным предметам и для учителей, открытые банки заданий, спецификации и др. Пример ментальной карты научно-популярного сайта «Математические этюды», созданной педагогами МАОУ «СОШ №12 «Сфера», представлен на рисунке 2.

5. Работа с функциями и уравнениями с помощью онлайн графического калькулятора Desmos и его использование для организации самостоятельной работе обучающихся на уроках математики/физики (рисунок 3). При помощи данного калькулятора учителя также создавали анимированные картинки через изменение параметров, динамическую наглядность.

На теоретико-методическом семинаре педагогам даны рекомендации по организации самостоятельной работы обучающихся с учётом преподаваемого предмета. В качестве примеров рекомендаций, данных учителям, можно привести рассмотрение некоторых методических приёмов использования информационных технологий для организации СРО:

– поиск информации (в том числе иллюстративных и наглядных материалов), её анализ и систематизация;

– использование онлайн-тестирования и интерактивных заданий;

– организация проектной деятельности обучающихся**;**

– применение дидактических игр по учебным предметам.

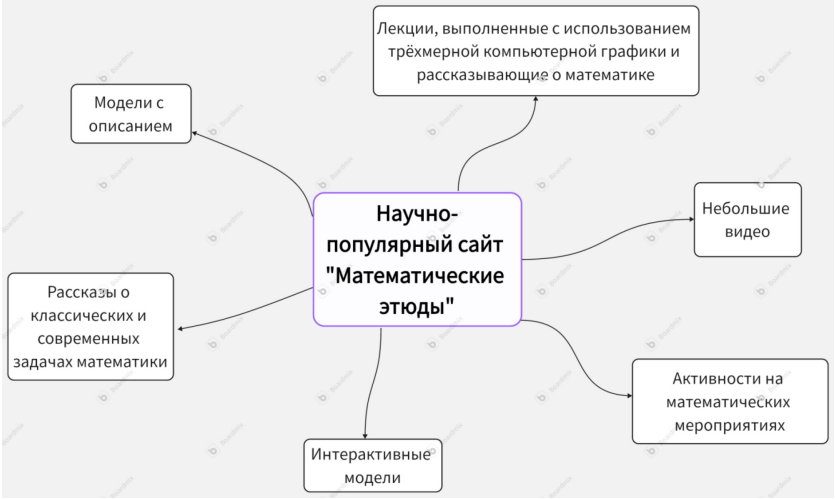


Рис. 2. Ментальная карта научно-популярного сайта «Математические этюды»
Fig. 2. Mind map of the popular science website “Mathematical Sketches”

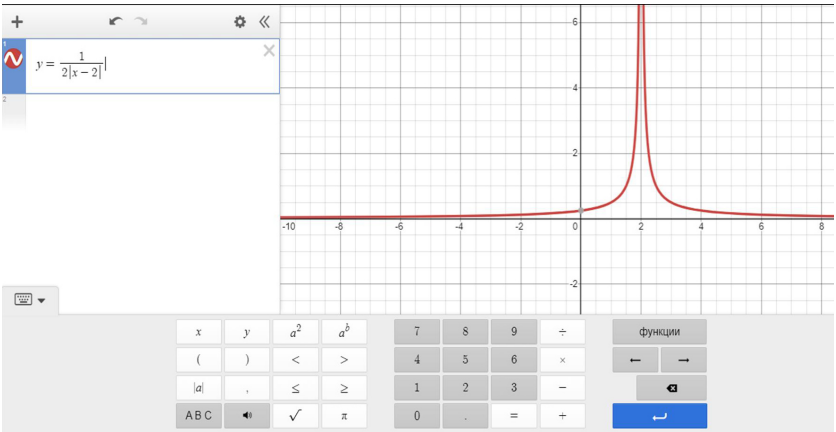


Рис. 3. Desmos: графический калькулятор
Fig. 3. Desmos: a graphing calculator

Отдельная рекомендация педагогам касалась обеспечения безопасности использования школьниками информационных технологий. Ответственность образовательной организации по вопросу обеспечения информационной безопасности детей закреплена в

Федеральном законе №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [12]. Педагоги школы ознакомились с тем, что понятие «информационная безопасность» закреплено в статье 2 федерального закона от 29.12.2010 № 436-ФЗ (ред. от 30.11.2024) «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [11]. Внимание педагогов было обращено на формирование у обучающихся умений работать с информацией и, как следствие, умений обеспечения её безопасности. Были разработаны памятки для педагога и обучающегося.

3.2. Результаты опытно-экспериментальной работы

Обобщённые результаты уровней сформированности у педагогов способности использовать ИТ для организации СРО представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты сформированности у педагогов школы способности использовать ИТ для организации СРО

Table 2. Results on the level of proficiency among the school's teachers in using IT to organize self-directed learning

Уровень способности использовать ИТ для организации самостоятельной работы обучающихся	Уровень в конце опытно-экспериментальной работы		Уровень в начале опытно-экспериментальной работы	
	Чел.	Доля, %	Чел.	Доля, %
Начальный уровень	-	-	21	80,8
Базовый уровень	21	80,8	5	19,2
Продвинутый уровень	5	19,2	-	-
ИТОГО	26		26	

Статистическая значимость изменений уровня сформированности способности была подтверждена с помощью Т-критерия Вилкоксона, который рассчитывался для данных на начало и конец опытно-экспериментальной работы. Результаты представлены в табл. 3 и 4. Полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне значимости, что позволяет сделать вывод об эффективности выделенных условий. Таким образом, изменения в направлении повышения уровня сформированности рассматриваемой способности статистически значимы.

Таблица 3.

Расчёт Т-критерия Вилкоксона
Table 3. Calculation of the Wilcoxon T-test

№ педагога	Констатирующий этап, баллы	Контрольный этап, баллы	Сдвиг ($t_{контр} – t_{конст}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	4	6	2	2	15.5
2	2	3	1	1	6.5
3	2	3	1	1	6.5
4	2	4	2	2	15.5
5	2	3	1	1	6.5
6	1	4	3	3	24
7	2	4	2	2	15.5
8	1	3	2	2	15.5
9	0	3	3	3	24
10	1	3	2	2	15.5
11	1	3	2	2	15.5
12	3	3	0	0	2
13	2	4	2	2	15.5
14	1	4	3	3	24
15	2	5	3	3	24
16	4	4	0	0	2
17	2	5	3	3	24
18	2	2	0	0	2
19	2	3	1	1	6.5
20	2	4	2	2	15.5
21	2	3	1	1	6.5
22	2	4	2	2	15.5
23	2	4	2	2	15.5
24	2	3	1	1	6.5
25	3	5	2	2	15.5
26	4	6	2	2	15.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					6

Результат: $T_{эмп}$= 6

Таблица 4.

Критические значения Т при n=26
Table 4. Critical T-values for n=26

n	$T_{кр}$	
	0,01	0,05
26	84	110

Заключение

1. Проблема выделения условий формирования способности использовать ИТ для организации СРО является актуальной. В процессе проведённого исследования были выделены три условия формирования названной способности: организация обучения педагогов на внутришкольном научно-методическом семинаре; работа с педагогами выстроена на основе разработанной авторами модели формирования названной способности; использование в обучении практико-ориентированных заданий и рекомендаций по организации самостоятельной работы школьников с учётом преподаваемого предмета. Опытно-экспериментальная работа дала положительные результаты, что подтверждено значением Т-критерия Вилкоксона.

2. Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоят в выделенных условиях формирования способности педагогов школы использовать информационные технологии для организации самостоятельной работы обучающихся; представленной модели формирования у педагогов школы названной способности; характеристике уровней её сформированности (начальный, базовый, продвинутый).

3. Практическая значимость результатов исследования заключается во внедрении выделенных условий в работу с педагогами в форме школьного семинара. Полученные результаты и материалы могут стать основой для разработки и реализации программы повышения квалификации учителей-предметников.

Список литературы

1. Абаева, Ф. Б. (2022). Основы подготовки педагога к работе с детьми цифрового поколения. *Образование и общество*, (5), 32–38. https://doi.org/10.18411/doicode-2023.177. EDN: https://elibrary.ru/PBOUWI
2. Беспалько, В. П. (2017). Качество образования и качество обучения. *Народное образование*, (3-4), 105–112. EDN: https://elibrary.ru/YRJMZH
3. Беспалько, В. П. (2012). *Образование и обучение с участием компьютеров*. Москва: Издательство Московского психолого-социологического института. 171 с.
4. Болсуновская, Н. А. (2006). Образовательные эксперименты современной России: взгляд психолога. *Вестник практической психологии образования*, *3*(1), 27–29. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2006_n1/29004 (дата обращения: 10.11.2025).

5. Васильев, Ю. Н. (2024). Использование ИКТ при организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов. *Педагогическое образование*, *5*(6), 14–19. EDN: https://elibrary.ru/FWYJML
6. Голубник, А. А., Назаров, А. И. (2022). Формирование готовности учителя к практической реализации цифрового обучения. *Мир науки. Педагогика и психология*, *10*(3). EDN: https://elibrary.ru/ESQJWA
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“» (ред. от 05.08.2016) (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). URL: consultant.ru.
8. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.06.2025) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101). URL: https://base.garant.ru.
9. Себаева, З. Ш. (2024). Дидактические особенности использования SMART-комплексов в образовании. *Экономика и управление: проблемы, решения*, *11*(12), 185–194. https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2024.12.11.023. EDN: https://elibrary.ru/NQRWKQ
10. Токтарова, В. И., Ребко, О. В. (2021). Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка. *Вестник Марийского государственного университета*, *15* (2), 165–177. https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-2-165-177. EDN: https://elibrary.ru/FEHCPN
11. Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29.12.2010 № 436-ФЗ (последняя редакция). URL: consultant.ru.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Опубликован 30.12.2012 на «Официальном интернет-портале правовой информации». URL: www.pravo.gov.ru.
13. Шестакова, Л. Г., Лапенок, М. В., Шмигирилова, И. Б. [и др.] (2022). Формирование ключевых компетенций цифровой экономики у магистрантов – будущих педагогов. *Перспективы науки и образования*, (6), 116–137. https://doi.org/10.32744/pse.2022.6.7. EDN: https://elibrary.ru/POPLNX
14. Шмачилина-Цибенко, С. В., Котлярова, Т. С. (2023). Организация самостоятельной работы обучающихся в условиях использования дистанционных образовательных технологий. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, *28*(1), 73–82. https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-192-73-82. EDN: https://elibrary.ru/YYCDDO
15. Blagojević, M. M., Medić, Z., Cogoljević, M., Milićević, R. (2021). Information and communications technologies and multimedia content as motivational factors for new generations of students. *Serbian Journal of Management*, *16*(1), 85–101.

16. European Commission (2021). *Digital Education Action Plan (2021–2027): Resetting education and training for the digital age*. 21 p.
17. Ilomäki, L., Lakkala, M. (2018). Digital technology and practices for school improvement: innovative digital school model. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *13*(1), 25. https://doi.org/10.1186/s41039-018-0094-8. EDN: https://elibrary.ru/RVAKHU
18. Kabariah, S., Adiyono, A. (2023). Efforts to use technology effectively in supporting the implementation of educational supervision. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, *3*(1), 63–78. URL: https://injoe.org/index.php/INJOE/article/view/49.
19. Teslenok, S. A., Mushtaikin, A. P. (2023). Electronic Terminological Dictionary-Sourcebooks as an innovative form of information and communication technologies in geoinformation and cartographic education. *Regional Geosystems*, *47*(1), 116–125. https://doi.org/10.52575/2712-7443-2023-47-1-116-125. EDN: https://elibrary.ru/LSXLYS
20. Найманбаев, М. Ж., Орозбаева, Н. К., Калыкова, Ф. М. (2024). Кенже мектеп окуучуларынын маалыматтык-компьютердик технологиялар боюнча сабаттуулугун калыптандыруудагы мугалимдин ролу жана методдор, ыкмалар. *Билим берүү, илим жана инновация*, (9), 81–84. https://doi.org/10.58494/esai.24(9).2024.17. EDN: https://elibrary.ru/MDNQTE

References

1. Abaeva, F. B. (2022). Fundamentals of preparing a teacher to work with children of the digital generation. *Education and Society*, *(5)*, 32–38. https://doi.org/10.18411/doicode-2023.177. EDN: https://elibrary.ru/PBOUWI
2. Bespalko, V. P. (2017). Quality of education and quality of learning. *People's Education*, *(3–4)*, 105–112. EDN: https://elibrary.ru/YRJMZH
3. Bespalko, V. P. (2012). *Education and Learning with the Participation of Computers*. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Sociological Institute. 171 p.
4. Bolsunovskaya, N. A. (2006). Educational experiments in modern Russia: a psychologist's perspective. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, *3* (1), 27–29. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2006_n1/29004 (accessed: 10.11.2025).
5. Vasiliev, Yu. N. (2024). Use of ICT in organizing independent work of students at pedagogical universities. *Pedagogical Education*, *5* (6), 14–19. EDN: https://elibrary.ru/FWYJML
6. Golubnik, A. A., & Nazarov, A. I. (2022). Forming a teacher's readiness for the practical implementation of digital learning. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, *10* (3). EDN: https://elibrary.ru/ESQJWA

7. Order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation No. 544n dated 18 October 2013 "On Approval of the Professional Standard 'Educator (Pedagogical Activity in the Field of Preschool, Primary General, Basic General, Secondary General Education) (Educator, Teacher)'" (as amended on 05.08.2016) (registered with the Ministry of Justice of Russia on 06.12.2013 No. 30550). URL: consultant.ru.
8. Order of the Ministry of Education of Russia No. 287 dated 31.05.2021 (as amended on 18.06.2025) "On Approval of the Federal State Educational Standard for Basic General Education" (registered with the Ministry of Justice of Russia on 05.07.2021 No. 64101). URL: https://base.garant.ru.
9. Sebaeva, Z. Sh. (2024). Didactic features of using SMART complexes in education. *Economics and Management: Problems, Solutions*, *11* (12), 185–194. https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2024.12.11.023. EDN: https://elibrary.ru/NQRWKQ
10. Toktarova, V. I., & Rebko, O. V. (2021). Digital literacy: concept, components and assessment. *Bulletin of the Mari State University*, *15* (2), 165–177. https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-2-165-177. EDN: https://elibrary.ru/FEHCPN
11. Federal Law "On Protection of Children from Information Harmful to Their Health and Development" dated 29.12.2010 No. 436-FZ (latest edition). URL: consultant.ru.
12. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 No. 273-FZ. Published on 30.12.2012 on the Official Internet Portal of Legal Information. URL: www.pravo.gov.ru.
13. Shestakova, L. G., Lapenok, M. V., Shmigirilova, I. B., et al. (2022). Formation of key competencies of the digital economy among master's students – future teachers. *Prospects of Science and Education*, *(6)*, 116–137. https://doi.org/10.32744/pse.2022.6.7. EDN: https://elibrary.ru/POPLNX
14. Shmachilina-Tsibenko, S. V., & Kotlyarova, T. S. (2023). Organization of students' independent work in the context of using distance educational technologies. *Psychopedagogy in Law Enforcement*, *28* (1), 73–82. https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-192-73-82. EDN: https://elibrary.ru/YYCDDO
15. Blagojević, M. M., Medić, Z., Cogoljević, M., & Milićević, R. (2021). Information and communications technologies and multimedia content as motivational factors for new generations of students. *Serbian Journal of Management*, *16* (1), 85–101.
16. European Commission (2021). *Digital Education Action Plan (2021–2027): Resetting Education and Training for the Digital Age*. 21 p.
17. Ilomäki, L., & Lakkala, M. (2018). Digital technology and practices for school improvement: innovative digital school model. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *13* (1), 25. https://doi.org/10.1186/s41039-018-0094-8. EDN: https://elibrary.ru/RVAKHU

18. Kabariah, S., & Adiyono, A. (2023). Efforts to use technology effectively in supporting the implementation of educational supervision. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, *3* (1), 63–78. URL: https://injoe.org/index.php/INJOE/article/view/49.
19. Teslenok, S. A., & Mushtaikin, A. P. (2023). Electronic terminological dictionary sourcebooks as an innovative form of information and communication technologies in geoinformation and cartographic education. *Regional Geosystems*, *47* (1), 116–125. https://doi.org/10.52575/2712-7443-2023-47-1-116-125. EDN: https://elibrary.ru/LSXLYS
20. Naimanbaev, M. Zh., Orozbaeva, N. K., & Kalykova, F. M. (2024). The teacher's role and methods in developing information and computer technology literacy among high school students. *Education, Science and Innovation*, *(9)*, 81–84. https://doi.org/10.58494/esai.24(9).2024.17. EDN: https://elibrary.ru/MDNQTE

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Шестакова Лидия Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой общенаучных дисциплин
Пермский государственный национальный исследовательский университет
ул. Северная, 44, г. Соликамск, Пермский край, 618547, Российская Федерация
shestakowa@yandex.ru

Агалтинова София Борисовна, студент 3 курса магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»
Пермский государственный национальный исследовательский университет
ул. Северная, 44, г. Соликамск, Пермский край, 618547, Российская Федерация
sstennikova@bk.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Lidia G. Shestakova, PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of General Scientific Disciplines Chair
Perm State University
44, Severnaya Str., Solikamsk, 618547, Russian Federation
shestakowa@yandex.ru
SPIN-code: 4923-0097
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6823-4511
Researcher ID: F-4318-2019
Scopus Author ID: 57190008259
ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Lidia-Shestakova

Sophia B. Agaltinova, 3rd year student of the master's degree in the field of training 44.04.01 «Pedagogical education»
Perm State University
44, Severnaya Str., Solikamsk, 618547, Russian Federation
sstennikova@bk.ru
SPIN-code: 9399-1948
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-1374-4046

Поступила 15.11.2025
После рецензирования 01.12.2025
Принята 07.12.2025

Received 15.11.2025
Revised 01.12.2025
Accepted 07.12.2025

Личность в психолого-педагогическом измерении / Personality in Psycho-Pedagogical Dimension

Научная статья
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-918
УДК 159.923

Original article
EDN: DLKKQY

Особенности эмоционального неблагополучия и саморегуляции у представителей социономических и сигномических профессий

Н.Л. Сунгурова, А.А. Ефимова
Российский Университет Дружбы Народов, Москва, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Чрезмерный объем информации, стремительная изменчивость характера новостей по экономическому состоянию совместно с негативными ожиданиями относительно будущего, развитие искусственного интеллекта, рост профессиональных нагрузок – все эти факторы способствуют появлению признаков хронического эмоционального напряжения, повышенной возбудимости и дистимии.

Цель – исследовать особенности эмоционального неблагополучия и саморегуляции у представителей сигномических и социономических профессий.

Материалы и методы: теоретический анализ литературы. Эмпирический метод: опрос. Методики: опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана, опросник когнитивной регуляции эмоций (Н. Гарнеффски, В Краайг, перевод и адаптация О.Л. Писаревой, А. Гриценко); опросник «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко); опросник «Методика экспресс-диагностики личностной склонности к сниженному настроению» (В.В. Бойко); опросник «Методика экспресс-диагностики неуправляемой эмоциональной возбудимости» (В.В. Бойко). Математическая обработка данных была произведена посредством U-критерия Манна-Уитни, коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты. Обнаружены значимые различия: представители сигномических профессий в большей степени регулируют эмоции посредством когнитивного структурирования и сравнения проблемы с аналогичными ситуациями. Сравнение мужчин и женщин внутри профессиональных групп показало, что мужчины в обеих группах в большей мере проявляют волевую саморегуляцию, а женщины более

склонны к проявлению эмоционального неблагополучия. Данные корреляционного анализа показали, что волевая саморегуляция у обоих типов профессиональных групп связана со склонностью к неконтролируемой эмоциональной возбудимости. У представителей сигномических профессий сниженное настроение отрицательно связано с волевой саморегуляцией, в то время как у представителей социномических профессий сниженное настроение коррелирует с когнитивной регуляцией эмоций.

Полученные результаты могут быть применимы при разработке программ психологического сопровождения работников.

Ключевые слова: эмоциональное неблагополучие; волевая саморегуляция; когнитивная регуляция эмоций; сигномические профессии; социномические профессии

Для цитирования. Сунгурова, Н. Л., & Ефимова, А. А. (2026). Особенности эмоционального неблагополучия и саморегуляции у представителей социномических и сигномических профессий. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 394–415. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-918

Particularities of emotional ill-being and self-regulation among representatives of socionomic and signonomic professions

N.L. Sungurova, A.A. Efimova
People's Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. An excessive flow of information, the rapid variability of news related to economic conditions combined with negative expectations about the future, the development of artificial intelligence, and the growth of professional workloads—all these factors contribute to the emergence of chronic emotional tension, increased excitability, and dysthymia. In the modern world, the working activity sphere serves as the main space for personal realization, while emotional ill-being acts as an indicator of disrupted self-regulation mechanisms and reduced professional stability.

Objective is to study emotional ill-being and self-regulation among representatives of signonomic and socionomic professions.

Materials and methods. A theoretical analysis of the literature devoted to the problem of emotional ill-being and self-regulation was conducted. Empirical methods included: the "Volitional Self-Regulation Questionnaire" (A.V. Zverkov and E.V. Eidman); the "Cognitive Emotion Regulation Questionnaire" (N. Garnefski, V. Kraaij; adapted by O.L. Pisareva and A. Gritsenko); the "Express Diagnostics of Personal Inclination

to Low Mood" (V.V. Boyko); and the "Express Diagnostics of Uncontrolled Emotional Excitability" (V.V. Boyko). Statistical data analysis was carried out using methods of mathematical statistics.

Results. Significant differences were revealed: representatives of signonomic professions tend to regulate their emotions mainly through cognitive structuring and by comparing the problem with similar situations. A comparison of men and women within professional groups showed that men in both groups demonstrate a higher level of volitional self-regulation, whereas women in both groups are more prone to emotional distress. Correlational analysis indicated that volitional self-regulation in both professional groups is associated with a tendency toward uncontrolled emotional excitability. Among representatives of signonomic professions, a lowered mood is negatively correlated with volitional self-regulation, while among representatives of socionomic professions, a lowered mood is related to cognitive emotion regulation.

The results can be applied in designing psychological support programs for employees.

Keywords: emotional ill-being; self-regulation; cognitive emotion regulation; signonomic professions; socionomic professions

For citation. Sungurova, N. L., & Efimova, A. A. (2026). Particularities of emotional ill-being and self-regulation among representatives of socionomic and signonomic professions. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 394–415. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-918

Введение

Проблема эмоционального неблагополучия приобретает всё большую актуальность в связи с ростом профессиональных нагрузок, эмоционального выгорания и нарушений психического здоровья у работников интеллектуальной сферы. Актуальность исследования обусловлена рядом таких факторов, как увеличение значимости эмоционального благополучия для самореализации человека при росте распространенности стрессогенных факторов в обществе, недостаточной разработанностью проблемы применительно к периоду взрослости личности, а также практическими запросами в связи с жизненными вызовами и кризисами, связанными с профессиональной деятельностью. Именно поэтому в данном контексте саморегуляция является тем конструктом, понимание механизмов которого может помочь ученым найти необходимые способы коррекции эмоционального неблагополучия для обеспечения психического здоровья населения. Изучение эмоционального неблагополучия и саморегуляции у представителей социономических

профессий имеет особую значимость, поскольку их деятельность непосредственно связана с взаимодействием с другими людьми, построением межличностных отношений и предполагает эмоциональную вовлеченность в трудовую деятельность. Изучение эмоционального неблагополучия и саморегуляции у представителей сигномических профессий актуально ввиду того, что специалисты, работающие со знаковой системой, чаще демонстрируют рационализированные формы переживания: внешне сохраняют спокойствие и контроль, но внутренне могут испытывать тревогу, усталость, или апатию. При работе со знаковыми системами, как правило, требуется повышенная концентрация, внимание и способность выполнять монотонную работу длительное время. Иными словами, имеется большая потребность в волевой и когнитивной саморегуляции. Исследование ее особенностей позволяет определить, какие регуляторные механизмы обеспечивают продуктивность в условиях информационной перегрузки.

Эмоциональное неблагополучие часто рассматривают как противоположность благополучию, однако это не совсем верно. Под эмоциональным неблагополучием понимаются устойчивые отрицательные переживания по отношению к миру и другим людям, к деятельности, к самому себе. Чаще всего эмоциональное неблагополучие упоминается в контексте таких проявлений как сниженное настроения, минимизация потребности в самоактуализации, агрессивное поведение, неуравновешенность, возбудимость, негативные эмоции (неудовлетворенность, тревога, стресс, обида), которые обостряются в кризисы.

Л. И. Божович в процессе изучения эмоций указывала на возникновение эмоционального неблагополучия при неудовлетворении ведущих потребностей личности [3]. Е.Н. Герасимова, С.Н. Гамова, И.В. Фаустова рассматривали эмоциональное неблагополучие с точки зрения субъективной перцепции личностных переживаний и негативных состояний, таких как тревога, эмоциональная неустойчивость, страхи, низкая самооценка [6]. Г. М. Бреслав изучал эмоциональное неблагополучие в контексте эмоциональных проявлений стыда, которые возникают при моральном проступке и связаны с проблемами эмоциональной сферы, сложностями темперамента, ощущением неполноценности и одиноче-

ства [4]. В.В. Бойко усматривал эмоциональное неблагополучие в дисфункции эмоционального стереотипа, в расхождении интеллектуального и эмоционального понимания действительности [2]. И. В. Дубровина утверждала о том, что эмоциональное неблагополучие как снижение психологического здоровья школьника, сопровождающееся повышенной тревожностью и внутренними конфликтами, глубокими эмоциональными переживаниями, связанными с неподготовленной эмоциональной сферой к живому общению, отсутствием эмоциональной предрасположенности к миру [7; 8]. О.В. Хухлаева в своих трудах писала об эмоциональном неблагополучии, которое проявляется в периоде взрослости и выражается в апатии, пониженном настроении, эмоциональной усталости, нехватке энергии в связи с недостигнутыми личными целями [18]. Последние отечественные исследования в области эмоционального неблагополучия в большинстве своем проводятся в отношении детей, где выявляются проявления агрессии и тревожности в дошкольном возрасте (Н.В. Белкина, Т.Г. Шкатова) [1]. Подростки, которые остались без опеки родителей показывают высокий уровень агрессии, раздражительности, обиды, вины и характеризуются негативным эмоциональным фоном и эмоциональной неустойчивостью (С.И. Тарасова, Е.Ю. Дубовик) [16]. Е.А. Цирульникова, М.М. Додонов осуществили проверку взаимосвязи эмоционального неблагополучия подростков и копингами посредством разработанной программы, включающей тренинги, творческую деятельность и повторную диагностику [19]. Изучение проблем эмоционального неблагополучия взрослых респондентов проводятся в основном, когда имеются существенные соматические проблемы, такие как невропатия лицевого нерва (А.А. Рахманина, А.Б. Холмогорова) [13].

Зарубежные авторы рассматривают эмоциональное неблагополучие, как отсутствие благополучия или уязвимость перед расстройствами соматического и психологического характера (Г. Братман) [21]. К. Рифф видела эмоциональное неблагополучие как проявление низких показателей психологического благополучия: зависимости, фрустрации, низкой самооценки, неудовлетворенности [20]. Изучение эмоционального неблагополучия у предпринимателей показало выраженность возбудимости, депрессии, эмоциональном истощении, а также ряд со-

матических поведенческих факторов, таких как бессонница, выгорание, усталость. Неблагополучие может приводить как к отрицательным результатам, так и занижать полученные результаты уже произведенной работы [21]. C. McCann, K.S. Double, I.E. Clarke установили связь эмоционального интеллекта с уменьшением избегающих копингов, что ведет к снижению эмоционального неблагополучия (возбудимости, тревога, депрессия) [24]. M. Tsujimoto, T. Saito, Y. Matsuzaki et al. обнаружили, что способность регулировать негативные эмоции связана с осознанностью и контролем внимания. Регуляция негативных эмоций подтвердила роль предиктора ментального здоровья [25]. Данные исследования формируют значимую научную базу и являются фундаментом для последующих научных разработок и ответов на вопросы о взаимосвязях, предикторах, факторах влияния.

В свою очередь при изучении проблемы эмоционального неблагополучия следует обратить внимание на саморегуляцию, которая формирует способность справляться с негативными эмоциональными проявлениями. Сам феномен саморегуляции понимается, прежде всего, как многоуровневая система. С.Л. Рубинштейн связывает волю с мотивацией. Свою неуправляемую импульсивность человек подчиняет осознанному саморегулированию, сокращая излишние проявления свободы. Воля способствует этому процессу и помогает в достижении деятельностных целей [14]. В структурно-функциональном подходе (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и др.) управление процессами деятельности осуществляется произвольно, то есть осознанно посредством волевого акта, и служит средством для достижения цели [10]. В научных трудах Е.В. Эйдмана волевая саморегуляция представляет акт овладения собственным поведением [9]. Н. Гарнефски и В. Краайг полагали, что регуляция осуществляется за счет осознанного когнитивного изменения поведенческих процессов [22].

Исследований волевой саморегуляции и эмоционального неблагополучия взрослого населения в контексте трудовой деятельности в настоящее время недостаточно.

Объект исследования: эмоциональное неблагополучие и саморегуляция личности.

Предмет исследования: особенности эмоционального неблагополучия и саморегуляции у представителей социономических и сигномических профессий.

Цель исследования – выявить особенности эмоционального неблагополучия и саморегуляции у представителей социономических и сигномических профессий

Гипотезы исследования:

1. Существуют различия в проявлении эмоционального неблагополучия, волевой и когнитивной саморегуляции у представителей социономических и сигномических профессий;

2. Существуют общие и специфические особенности взаимосвязи эмоционального неблагополучия с волевой и когнитивной саморегуляцией у представителей социономических и сигномических профессий.

Методика и организация исследования

В эмпирическом исследовании приняло участие 154 человека, в число которых вошли 80 представителей социономических профессий (40 мужчин и 40 женщин) и 74 представителя сигномических профессий (34 мужчин и 40 женщин). Возраст респондентов составил от 28 до 49 лет.

Нами использовались следующие методики: опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана[9], опросник когнитивной регуляции эмоций (Н. Гарнеффски, В Краайг)[22]; опросник «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко)[20]; опросник «Методика экспресс-диагностики личностной склонности к сниженному настроению» (В.В. Бойко)[2]; опросник «Методика экспресс-диагностики неуправляемой эмоциональной возбудимости» (В.В. Бойко)[2]. Математическая обработка данных осуществлялась при помощи U-критерия Манна-Уитни, коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Компьютерная обработка данных проводилась на основе программ «Excel» и «Jamovi 2.3.28».

Результаты исследования

На первом этапе был проведен сравнительный анализ склонности к сниженному настроению и неконтролируемой эмоциональной воз-

будимости у представителей социономических и сигномических профессий.

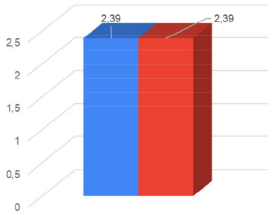


Рис. 1. Сравнение склонности к сниженному настроению у представителей социономических и сигномических профессий.
Fig. 1. Comparison of the tendency toward low mood among individuals in socionomic and signonomic professions.

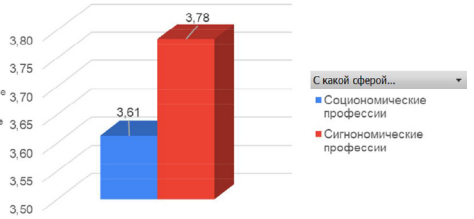


Рис. 2. Сравнение склонности к неконтролируемой эмоциональной возбудимости у представителей социономических и сигномических профессий.
Fig. 2. Comparison of the tendency toward uncontrolled emotional excitability among representatives of socionomic and signonomic professions.

Согласно представленным данным на Рисунках 1 и 2, значимые различие обнаружены не были. Это говорит о том, что обе профессиональные группы схожим образом проявляют признаки эмоционального неблагополучия.

При сравнительном анализе склонности к сниженному настроению и неконтролируемой эмоциональной возбудимости у мужчин и женщин в профессиональных группах было выявлено, что в сигномических и социономических профессиях женщины проявляют склонность к сниженному настроению ($U=494$, $p=0{,}039$ и $U=590$, $p=0{,}039$ соответственно) и эмоциональной возбудимости ($U=497$, $p=0{,}043$ и $U=455$, $p<.001$ соответственно) в большей мере, чем мужчины. Это говорит о том, что женщины (часто за счет совмещения семейных и профессиональных ролей) в целом обладают более развитой эмоциональной чувствительностью и восприимчивостью к стрессовым факторам, чем мужчины.

Нами был проведен сравнительный анализ психологического благополучия у представителей социономических и сигномических профессий (Рисунок 3).

Представители социономических профессий более ориентированы на «Автономию ($U=2292$, $p=0{,}016$), «Личностный рост» (U-2397,

p=0,042), а также «Психологическое благополучие» в целом (U=2404, p=0,044). Это может говорить о том, что специалисты, работающие с людьми, в больше мере чувствуют, что могут быть независимыми и управлять собой и своей деятельностью, чаще замечают процесс собственных изменений, а за счет эмоциональной отдачи от коммуникаций ощущают психологическое благополучие в большей мере. Поскольку по шкале «Автономия» в средних значениях в обеих профессиональных группах были набраны наименьшие баллы в сравнении с другими шкалами опросника, то стоит обратить внимание именно на представителей сигнономических профессий, которые в меньшей степени ориентированы на автономию, а значит в большей мере подвержены мнению и оценке окружающих, склонны полагаться на чужие решения и действовать определенным образом.

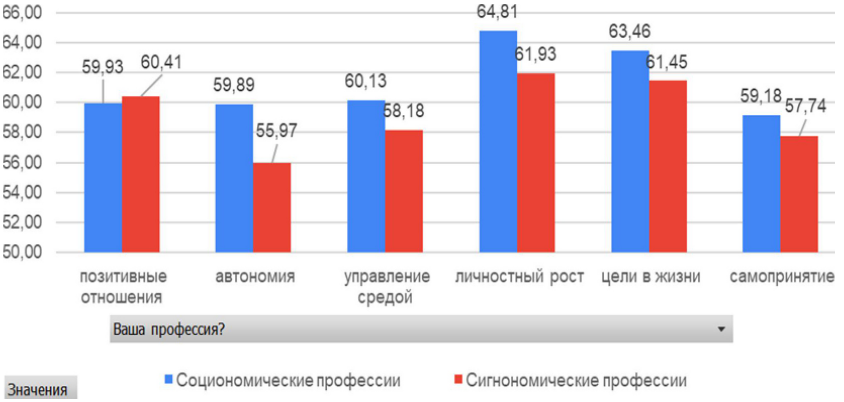


Рис. 3. Сравнение психологического благополучия у представителей социономических и сигнономических профессий.
Fig. 3. Comparison of psychological well-being among individuals in socionomic and signonomic professions.

При сравнении особенностей психологического благополучия у мужчин и женщин в профессиональных группах, было обнаружено, что в сигнономических профессиях женщины проявляют «Личностный рост» (U=458, p=0,016). Это значит, что женщины настроены на развитие, готовы посвящать себя разнообразным ролям и хобби, вне трудовой деятельности, а в контексте карьеры можно предположить,

что они будут активнее настроены на прохождение различных обучающих программ, участие в тренингах личностного роста и просветительской деятельности организации.

При сравнении психологического благополучия у мужчин и женщин в социономических профессиях женщины демонстрируют «Личностный рост» (U=565, p=0,024), а мужчины больше проявляют «Автномию» (U=502, p=0,004), и «Управление средой» (U=577, p=0,031). Женщинам важнее видеть свое личностное развитие. Женщины склонны замечать свои изменения и стремиться совершенствовать себя как личность, в то время как мужчины, работающие с людьми, в стремятся к карьерной реализации, профессиональному росту и независимости.

Далее был проведен сравнительный анализ волевой саморегуляции у представителей различных профессий.

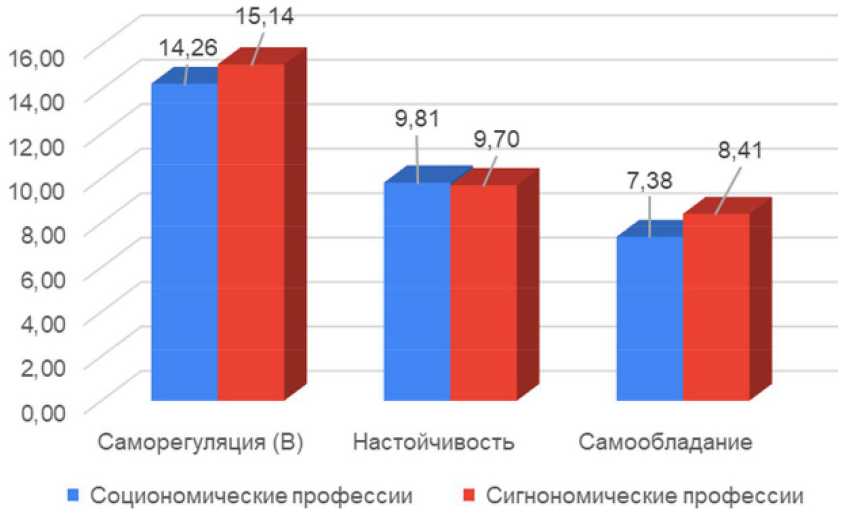


Рис. 4. Сравнение волевой саморегуляции у представителей социономических и сигномических профессий.
Fig. 4. Comparison of volitional self-regulation among representatives of socionomic and signonomic professions.

При сравнении волевой саморегуляции у представителей социономических профессий (Рисунок 4), значимых различий обнаружено не было. Это говорит о том, что представители обоих типов профессий

демонстрируют схожие механизмы саморегуляции, способны управлять своими побуждениями, состояниями и поведением.

При сравнении показателей волевой саморегуляции у мужчин и женщин в разных профессиональных группах, проявились половые различия в проявлении саморегуляции. У мужчин, работающих с людьми, саморегуляция выше, (U=551, p=0,016). В группе сигномических профессий у мужчин показатель «Волевая саморегуляция» выше (U=375, p<.001). Мужчины в обеих профессиональных группах в большей мере, чем женщины, склонны к принятию волевых решений, несению ответственности и целенамеренному достижению результата.

Далее был проведен сравнительный анализ когнитивной регуляции эмоций у представителей сигномических и социономических профессий (Рисунок 5).

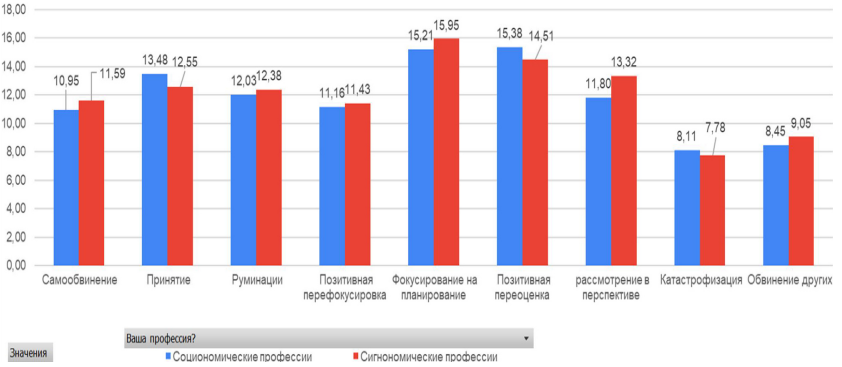


Рис. 5. Сравнение когнитивной регуляции эмоций у представителей социономических и сигномических профессий.
Fig. 5. Comparison of cognitive regulation of emotions among individuals in socionomic and signonomic professions.

Представители сигномических профессий чаще прибегают к стратегии регуляции эмоций «Рассмотрение в перспективе», чем представители социономических профессий (U=2296, p=0,016). Это может говорить о том, что личностные качества, формируемые за счет роста навыков профессиональной деятельности представителей сигномических профессий обеспечивают способность выхода в метапозицию и сравнения обстоятельств сложной ситуации с другими событиями.

С помощью данной стратегии негативные эмоции теряют свою значимость и благодаря саморегуляции достигается возобновление эффективной деятельности.

При сравнительном анализе когнитивной регуляции эмоций мужчин и женщин внутри профессиональных групп были выявлены следующие различия. Женщины, работающие с людьми, в большей мере, прибегают к стратегиям «Руминации» ($U=399$, $p<0,001$), «Катастрофизации» ($U=581$, $p=0,034$), «Принятие» ($U=498$, $p=0,004$) и «Рассмотрение в перспективе» ($U=491$, $p=0,003$) (Рисунок 2). Несмотря на внутреннее согласие с проблемной ситуацией, женщины чаще, чем мужчины, склонны мысленно возвращаться к данной проблеме, обдумывать ее, сравнивать с другими аналогичными ситуациями и увеличивать масштаб негативных событий, придавая им большую окрашенность и значимость негативных последствий ввиду эмоциональной неустойчивости и более слабой способности рационально просчитать варианты действий и реальные последствия.

При сравнительном анализе когнитивной регуляции эмоций у мужчин и женщин, работающих со знаковой системой, было выявлено, что женщины чаще прибегают к таким стратегиям регуляции эмоций, как «Принятие» ($U=485$, $p=0,033$), «Руминации» ($U=243$, $p<.001$), «Рассмотрение в перспективе» ($U=419$, $p=0,004$) (Рисунок 2). Женщинам в большей мере свойственно согласиться со случившимися событиями и поместить проблему в один ряд с аналогичными ситуациям. Мысль о том, что эта проблема не уникальна и существует решение ведет к эмоциональному успокоению. Однако женщины чаще, склонны мысленно возвращаться к проблеме и обдумывать негативные события.

Данные корреляционного анализа показывают (Таблица 1), что у представителей социономических профессий обнаружена отрицательная взаимосвязь «Волевой саморегуляции» и склонности к неконтролируемой эмоциональной возбудимости ($r=-0,317$, $p<0,01$), а также средняя положительная взаимосвязь со шкалами «Психологическое благополучие» ($r=0,522$, $p<0,001$), «Автономия» ($r=0,591$, $p<0,001$), «Управление средой» ($r=0,653$, $p<0,001$), «Цели в жизни» ($r=0,561$, $p<0,001$), и умеренная положительная взаимосвязь со шкалами «Самопринятие»

(r=0,435, p<0,001) и «Позитивные отношения» (r=0,347, p<0,01). Чем выше волевая саморегуляция у представителей социономических профессий, тем ниже выражена эмоциональная нестабильность, неспособность контролировать собственные эмоции, гнев, раздражение. Развитая саморегуляция помогает сдерживать импульсивные эмоциональные реакции и уменьшает внутреннее напряжение и повышает удовлетворенность жизнью, профессиональную устойчивость, способствует реализации осмысленных целей и построением доброжелательного окружения.

Стратегия когнитивной регуляции эмоций «Самообвинение» обнаруживает умеренную положительную корреляцию со сниженным настроением (r=0,400, p<0,001) и умеренную отрицательную взаимосвязь с «Самопринятием» (r=-0,302, p<0,01). «Принятие» имеет положительную корреляцию с таким аспектом психологического благополучия, как «Личностный рост» (r=0,401, p<0,001), а также с проявлением неблагополучия в виде эмоциональной возбудимости (r=0,296, p<0,01). «Руминации» положительно связаны со сниженным настроением (r=0,428, p<0,001) и отрицательно связаны со шкалой «Самопринятие» (r=-0,322, p<0,01). Стратегия когнитивной регуляции эмоций «Позитивная перефокусировка» имеет положительную корреляцию с такими аспектами, как «Позитивные отношения» (r=0,352, p<0,01), «Личностный рост» (r=0,319, p<0,01), «Психологическое благополучие» (r=0,400, p<0,001) и умеренную отрицательную взаимосвязь со сниженным настроением (r=-0,326, p<0,001). Стратегия «Планирование» имеет умеренную положительную взаимосвязь с таким аспектом благополучия, как «Личностный рост» (r=0,405, p<0,001). «Позитивная переоценка» обнаруживает положительные корреляции со следующими аспектами благополучия: «Личностный рост» (r=0,591, p<0,001), «Самопринятие» (r=0,313, p<0,01), «Позитивные отношения» (r=0,367, p<0,001), «Психологическое благополучие» (r=0,432, p<0,001) Стратегия когнитивной регуляции эмоций «Катастрофизация» положительно коррелирует со сниженным настроением (r=0,371, p<0,001) и имеет отрицательную взаимосвязь со шкалой «Самопринятие» (r=-0,320, p<0,01). Негативные когнитивные стратегии усиливают неблагополучие, выраженное

в сниженном настроении, негативизме, и закрепляют пессимистичное восприятие событий. В то время как навык переключения внимания на позитивные аспекты, способности найти положительные стороны в трудных жизненных ситуация, построение планов и путей их реализации в совокупности с сохранением внутреннего равновесия является защитным фактором, снижающим вероятность эмоционального неблагополучия.

Таблица 1.

Корреляционный анализ эмоционального неблагополучия и саморегуляции у представителей социономических профессий.

Table 1. Correlation Analysis of Emotional Distress and Self-Regulation Among Professionals in Socionomic Fields.

	Волевая саморегуляция		**Самообвинение**		**Принятие**		**Руминации**		**Позитивная Перефокусировка**		**Планирование**		**Позитивная Переоценка**		**Катастрофизация**	
Позитивные отношения	0.347	**	-0.101		0.283	*	-0.057		0.352	**	0.057		0.367	***	-0.211	
Автономия	0.591	***	-0.176		-0.185		-0.151		0.213		-0.041		0.200		-0.122	
Управление средой	0.653	***	-0.231	*	0.000		-0.265	*	0.263	*	-0.004		0.203		-0.276	*
Личностный рост	0.051		0.152		0.401	***	0.248	*	0.319	**	0.405	***	0.591	***	-0.130	
Цели в жизни	0.561	***	-0.165		-0.075		-0.169		0.155		0.148		0.235	*	-0.252	*
Самопринятие	0.435	***	-0.302	**	0.010		-0.322	**	0.209		-0.076		0.313	**	-0.320	**
Психологическое благополучие	0.522	***	-0.173		0.106		-0.118		0.400	***	0.114		0.432	***	-0.276	*
Эмоциональная возбудимость	-0.317	**	-0.003		0.296	**	0.165		0.045		-0.031		-0.093		0.144	
Сниженное настроение	-0.157		0.400	***	0.093		0.428	***	-0.326	**	0.216		-0.174		0.371	***

Данные корреляционного анализа показывают (Таблица 2), что у представителей сигнономических профессий обнаружены отрицательные взаимосвязи «Волевой саморегуляции» с такими проявлениями неблагополучия как склонность к неконтролируемой эмоциональной возбудимости (r=-0,578, p<0,001) и сниженное настроение (r=-0,471, p<001), а также умеренная положительная взаимосвязь со шкалами «Позитивные отношения» (r=0,462, p<0,001), «Автономия» (r=0,345, p<0,01), «Цели в жизни» (r=0,358, p<0,001). Развитые регуляторные механизмы позволяют человеку эффективнее управлять эмоциональ-

ными реакциями, сдерживать импульсивность, контролировать раздражительность и предотвращать развитие негативных эмоциональных состояний. Обнаруженная умеренная положительная взаимосвязь волевой саморегуляции с показателями психологического благополучия отражает взаимосвязь волевой саморегуляции с самостоятельностью в принятии решений, чувством собственной независимости, возможностью иметь теплые доверительные отношения, осмыслению и реализации жизненных целей.

Стратегия когнитивной регуляции эмоций «Самообвинение» обнаруживает умеренную отрицательную взаимосвязь со шкалой «Автономия» ($r=-0,351$, $p<0,01$). Склонность к самокритике и внутренним упрекам снижает ощущение независимости и способности принимать решения, осознанно опираясь на собственные ценности и убеждения. «Принятие» имеет умеренную положительную корреляцию со сниженным настроением ($r=0,313$, $p<0,01$). «Руминации» положительно связаны с таким проявлением неблагополучия, как эмоциональная возбудимость ($r=0,464$, $p<0,001$). Чем больше склонность к повторному обдумыванию негативных мыслей, тем сложнее восстановить внутреннее равновесие и тем больше возрастает эмоциональная реактивность. «Личностный рост» как аспект психологического благополучия положительно связан с такими стратегиями когнитивной регуляции эмоций, как «Руминации ($r=0,386$, $p<0,001$), «Позитивная перефокусировка» ($r=0,344$, $p<0,01$), «Планирование» ($r=0,427$, $p<0,001$), «Позитивная переоценка» ($r=0,582$, $p<0,001$). Смещение фокуса на позитивные события, нежелание оказаться в неприятной ситуации вновь, ориентация на целеполагания и позитивный взгляд на жизнь способствует личностному росту. Также стратегия когнитивной регуляции эмоций «Позитивная переоценка» имеет положительную взаимосвязь со шкалами «Принятие» ($r=0,403$, $p<0,001$), «Психологическое благополучие» ($r=0,329$, $p<0,01$).

Стратегия когнитивной регуляции эмоций «Обвинение других» отрицательно коррелирует со шкалой «Позитивные отношения» ($r=-0,315$, $p<0,01$). Полученные данные говорят о том, что чем выше склонность перекладывать ответственность за происходящее на окружающих, тем сложнее формировать доверительные и гармоничные межличностные

связей, за счет чего снижается уровень социального и эмоционального благополучия.

Таблица 2.

Корреляционный анализ эмоционального неблагополучия и саморегуляции у представителей сигномических профессий.

Table 2. Correlation Analysis of Emotional Distress and Self-Regulation Among Professionals in the Signonomic Field.

	Волевая саморегуляция		Самообвинение		Принятие		Руминации		Позитивная перефокусировка		Планирование		Позитивная переоценка		Обвинение других	
Позитивные отношения	0.462	***	-0.160		-0.181		-0.296	*	0.034		0.078		0.111		-0.315	**
Автономия	0.345	**	-0.351	**	-0.139		-0.170		-0.057		0.135		0.053		-0.036	
Личностный рост	-0.023		0.035		0.292	*	0.386	***	0.344	**	0.427	***	0.582	***	0.023	
Цели в жизни	0.358	**	-0.015		0.058		-0.153		-0.018		0.297	*	0.217		-0.128	
Самопринятие	-0.172		-0.061		0.353	**	0.235	*	0.115		0.133		0.403	***	0.004	
Психологическое благополучие	0.239	*	-0.021		0.116		-0.035		0.123		0.204		0.329	**	-0.105	
Эмоциональная возбудимость	-0.578	***	0.211		0.252	*	0.464	***	0.211		0.066		0.181		0.285	*
Сниженное настроение	-0.471	***	0.162		0.313	**	0.297	*	0.289	*	-0.033		0.065		0.247	*

Заключение

На основании проведенного эмпирического анализа можно сделать следующие выводы. Существуют значимые различия волевой саморегуляции и эмоционального неблагополучия у представителей социономических и сигномических профессий. Представители сигномических профессий чаще прибегают к стратегии «Рассмотрение в перспективе».

Сравнительный анализ по полу внутри профессиональных групп позволил выявить то, что в обеих группах мужчины проявляют волевую саморегуляцию в большей мере, чем женщины. Женщины в обеих профессиональных группах обнаруживают склонность к эмоциональному неблагополучию, проявляемую в виде сниженного настроения, склонности к эмоциональной возбудимости. Женщины социономических профессий чаще склонны прибегать к катастрофизации как способу когнитивной регуляции эмоций.

Волевая саморегуляция у представителей социономических и сигномических профессий имеет отрицательную корреляцию с проявлениями неконтролируемой эмоциональной возбудимости. Представители социономических профессий обнаруживают взаимосвязь когнитивной регуляции эмоций со сниженным настроением. А представители сигномических демонстрируют отрицательную взаимосвязь волевой саморегуляции и склонностью к сниженному настроению.

Практическая значимость исследования. Проведенное исследование расширяет понимание особенностей саморегуляции и эмоционального неблагополучия. Полученные результаты могут быть использованы для своевременной диагностики и последующей разработки программ психологического сопровождения работников для развития навыков волевой и когнитивной саморегуляции на рабочем месте, увеличению общего уровня профессиональной устойчивости, снижению эмоционального неблагополучия и профилактики выгорания.

Список литературы

1. Белкина, В. Н., Шкатова, Т. Г. (2022). Некоторые аспекты проблемы эмоционального неблагополучия детей дошкольного возраста. *Вестник Череповецкого государственного университета*, (5), 184–196. https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-5-110-15. EDN: https://elibrary.ru/RBWEUW
2. Бойко, В. В. (2006). *Энергия эмоций в общении*. Москва: Просвещение. 75 с.
3. Божович, Л. И. (2019). Теория Л. И. Божович: личность, психика, индивидуальность. *Культурно-историческая психология*, *15*(2), 85–90. https://doi.org/10.17759/chp.2019150210. EDN: https://elibrary.ru/IJOIRR
4. Бреслав, Г. М. (2017). Совесть и моральные эмоции: адаптация взрослой, подростковой и детской версий TOSCA на этапе качественного анализа. *ОмГУ*, (4), 27–43. https://doi.org/10.24147/2410-6364.2017.4.27-43. EDN: https://elibrary.ru/VTDQYX
5. Валиуллина, Е. В. (2021). Роль качественных характеристик эмоциональности в проявлениях депрессии. *Концепт*, (1), 1–6. URL: http://ekoncept.ru/2021/212001.htm (дата обращения: в соответствии с требованиями оформления). https://doi.org/10.24412/2304-120X-2021-12001. EDN: https://elibrary.ru/FHQFWQ
6. Герасимова, Е. Н., Фаустова, И. В. (2011). Изучение эмоционального неблагополучия современных детей старшего дошкольного возраста. *Психология образования в поликультурном пространстве*, *2*(14), 43–47. EDN: https://elibrary.ru/NXCGYL

7. Дубровина, И. В. (2022). Невозможно развивать детей, если сам утратил способность к развитию. В сб.: *Общение в эпоху конвергенции технологий: сборник научных трудов*. С. 458–461. https://doi.org/10.24412/cl-36917-2022-458-461. EDN: https://elibrary.ru/RFGGNB
8. Дубровина, И. В. (2020). Психологическая культура личности как фактор самоопределения в раннем юношеском возрасте. *Гуманизация образования*, (2), 4–15. https://doi.org/10.24411/1029-3388-2020-10097. EDN: https://elibrary.ru/DTDNGX
9. Зеличенко, А. И., Карлинская, И. М., Пантилеев, С. Р., Шмелев, А. Г., Эйдман, Е. В. (1990). *Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции*. Москва: Московский университет. 176 с.
10. Зинченко, Ю. П., Моросанова, В. И. (2020). *Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени*. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История. 472 с. ISBN: 978-5-4469-1733-4. EDN: https://elibrary.ru/EMDPVI
11. Идобаева, О. А. (2010). Особенности самоактуализации при эмоциональном неблагополучии и хроническом утомлении в зрелом возрасте. *Психология. Журнал ВШЭ*, (2), 115–123. EDN: https://elibrary.ru/QOYMVH
12. Мясищев, В. Н. (1995). *Психология отношений* / под ред. А. А. Бодалева. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК». 356 с.
13. Рахманина, А. А., Калантарова, М. В., Холмогорова, А. Б., Завалий, Л. Б. (2020). Переживание болезни и эмоциональное неблагополучие при невропатии лицевого нерва. В сб.: *II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии: сборник материалов*, (1), 211–212. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perezhivanie-bolezni-i-emotsionalnoe-neblagopoluchie-pri-nevropatii-litsevogo-nerva (дата обращения: в соответствии с требованиями оформления). EDN: https://elibrary.ru/OEZQRT
14. Рубинштейн, С. Л. (2003). *Бытие и сознание. Человек и мир*. Санкт-Петербург: Питер. 512 с. EDN: https://elibrary.ru/LBQEST
15. Серебрякова, Т. А., Смирнова, А. Е. (2025). Экспериментальное изучение страхов младших школьников. *Проблемы современного педагогического образования*, (86-4), 405–407. EDN: https://elibrary.ru/GASRHA
16. Тарасова, С. И., Дубовик, Е. Ю. (2021). Исследование эмоционального неблагополучия подростков, оставшихся без попечения родителей. *Мир науки. Педагогика и психология*, (6), 1–11. URL: https://mir-nauki.com/PDF/15PSMN621.pdf (дата обращения: в соответствии с требованиями оформления). EDN: https://elibrary.ru/FIRBFY
17. Хвостова, О. Г., Клейменова, М. В., Андронова, Ю. В. (2021). Эмоциональная сфера дошкольников в контексте психологического здоровья. *Инновационные аспекты развития науки и техники*, (12), 232–239. EDN: https://elibrary.ru/EKWWMB

18. Хухлаева, О. В. (2001). *Основы психологического консультирования и психологической коррекции*. Москва: Академия. 208 с.
19. Цирульникова, Е. А., Додонов, М. М. (2022). Педагогическая профилактика эмоционального неблагополучия подростков в образовательной организации через совместную творческую деятельность с родителями. *Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, (3), 277–279. EDN: https://elibrary.ru/AMVVUO
20. Шевеленкова, Т. Д., Фесенко, П. П. (2005). Методика исследования психологического благополучия личности. *Психологическая диагностика*, (3), 95–129.
21. Bratman, G. N., Mehta, A., Olvera-Alvarez, H., Spink, K. M., Levy, C., White, M. P., … Gross, J. J. (2024). Associations of nature contact with emotional ill-being and well-being: the role of emotion regulation. *Cognition and Emotion*, *38*(5), 748–767. https://doi.org/10.1080/02699931.2024.2316199
22. Garnefski, N., Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, *23*(3), 141–149. https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141
23. Ghahremani, S., Meike, S., Pütz, L., Moonum, Z., Werner, A. (2025). Risking health for wealth? A systematic literature review of ill-being among entrepreneurs. SSRN. URL: https://ssrn.com/abstract=5241682
24. MacCann, C., Double, K. S., Clarke, I. E. (2022). Lower avoidant coping mediates the relationship of emotional intelligence with well-being and ill-being. *Frontiers in Psychology*, *13*, 835819. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835819. EDN: https://elibrary.ru/QHQEPA
25. Tsujimoto, M., Saito, et al. (2024). Role of positive and negative emotion regulation in well-being and health: the interplay between positive and negative emotion regulation abilities is linked to mental and physical health. *Journal of Happiness Studies*, *25*. https://doi.org/10.1007/s10902-024-00714-1. EDN: https://elibrary.ru/GQPPYB

References

1. Belkina, V. N., & Shkatova, T. G. (2022). Some aspects of the problem of emotional distress in preschool children. *Bulletin of Cherepovets State University*, *(5)*, 184–196. https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-5-110-15. EDN: https://elibrary.ru/RBWEUW
2. Boyko, V. V. (2006). *The Energy of Emotions in Communication*. Moscow: Prosveshchenie. 75 p.
3. Bozhovich, L. I. (2019). L. I. Bozhovich's theory: personality, psyche, individuality. *Cultural-Historical Psychology*, *15* (2), 85–90. https://doi.org/10.17759/chp.2019150210. EDN: https://elibrary.ru/IJOIRR

4. Breslav, G. M. (2017). Conscience and moral emotions: adaptation of the adult, adolescent and child versions of TOSCA at the stage of qualitative analysis. *OmSU*, *(4)*, 27–43. https://doi.org/10.24147/2410-6364.2017.4.27-43. EDN: https://elibrary.ru/VTDQYX
5. Valiullina, E. V. (2021). The role of qualitative characteristics of emotionality in the manifestations of depression. *Concept*, *(1)*, 1–6. URL: http://ekoncept.ru/2021/212001.htm (accessed: in accordance with the citation requirements). https://doi.org/10.24412/2304-120X-2021-12001. EDN: https://elibrary.ru/FHQFWQ
6. Gerasimova, E. N., & Faustova, I. V. (2011). Studying the emotional distress of modern senior preschool children. *Psychology of Education in a Multicultural Space*, *2* (14), 43–47. EDN: https://elibrary.ru/NXCGYL
7. Dubrovina, I. V. (2022). It is impossible to develop children if one has lost the ability to develop oneself. In: *Communication in the Era of Technology Convergence: Collection of Scientific Papers*, pp. 458–461. https://doi.org/10.24412/cl-36917-2022-458-461. EDN: https://elibrary.ru/RFGGNB
8. Dubrovina, I. V. (2020). Psychological culture of personality as a factor of self-determination in early adolescence. *Humanization of Education*, *(2)*, 4–15. https://doi.org/10.24411/1029-3388-2020-10097. EDN: https://elibrary.ru/DTDNGX
9. Zelichenko, A. I., Karlinskaya, I. M., Pantileev, S. R., Shmelev, A. G., & Eidman, E. V. (1990). *Workshop on Psychodiagnostics. Psychodiagnostics of Motivation and Self-Regulation*. Moscow: Moscow University Press. 176 p.
10. Zinchenko, Yu. P., & Morosanova, V. I. (2020). *Psychology of Self-Regulation: Evolution of Approaches and Challenges of the Time*. Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya. 472 p. ISBN: 978-5-4469-1733-4. EDN: https://elibrary.ru/EMDPVI
11. Idobaeva, O. A. (2010). Features of self-actualization under conditions of emotional distress and chronic fatigue in adulthood. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, *(2)*, 115–123. EDN: https://elibrary.ru/QOYMVH
12. Myasishchev, V. N. (1995). *Psychology of Relations* (A. A. Bodalev, Ed.). Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: NPO “MODEK”. 356 p.
13. Rakhmanina, A. A., Kalantarova, M. V., Kholmogorova, A. B., & Zavaliy, L. B. (2020). Experience of illness and emotional distress in facial nerve neuropathy. In: *2nd International Conference on Counselling Psychology and Psychotherapy: Collection of Materials*, *(1)*, 211–212. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perezhivanie-bolezni-i-emotsionalnoe-neblagopoluchie-pri-nevropatii-litsevogo-nerva (accessed: in accordance with the citation requirements). EDN: https://elibrary.ru/OEZQRT
14. Rubinstein, S. L. (2003). *Being and Consciousness. Man and the World*. Saint Petersburg: Piter. 512 p. EDN: https://elibrary.ru/LBQEST
15. Serebryakova, T. A., & Smirnova, A. E. (2025). Experimental study of fears in junior schoolchildren. *Problems of Modern Pedagogical Education*, *(86-4)*, 405–407. EDN: https://elibrary.ru/GASRHA

16. Tarasova, S. I., & Dubovik, E. Yu. (2021). Study of emotional distress in adolescents left without parental care. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, *(6)*, 1–11. URL: https://mir-nauki.com/PDF/15PSMN621.pdf (accessed: in accordance with the citation requirements). EDN: https://elibrary.ru/FIRBFY
17. Khvostova, O. G., Kleimenova, M. V., & Andronova, Yu. V. (2021). Emotional sphere of preschoolers in the context of psychological health. *Innovative Aspects of Science and Technology Development*, *(12)*, 232–239. EDN: https://elibrary.ru/EKWWMB
18. Khukhlaeva, O. V. (2001). *Fundamentals of Psychological Counselling and Psychological Correction*. Moscow: Akademiya. 208 p.
19. Tsirulnikova, E. A., & Dodonov, M. M. (2022). Pedagogical prevention of emotional distress in adolescents in an educational organization through joint creative activities with parents. *Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*, *(3)*, 277–279. EDN: https://elibrary.ru/AMVVUO
20. Shevelenkova, T. D., & Fesenko, P. P. (2005). Methodology for studying the psychological well-being of an individual. *Psychological Diagnostics*, *(3)*, 95–129.
21. Bratman, G. N., Mehta, A., Olvera Alvarez, H., Spink, K. M., Levy, C., White, M. P., … Gross, J. J. (2024). Associations of nature contact with emotional ill-being and well-being: the role of emotion regulation. *Cognition and Emotion*, *38* (5), 748–767. https://doi.org/10.1080/02699931.2024.2316199
22. Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, *23* (3), 141–149. https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141
23. Ghahremani, S., Meike, S., Pütz, L., Moonum, Z., & Werner, A. (2025). Risking health for wealth? A systematic literature review of ill-being among entrepreneurs. *SSRN*. URL: https://ssrn.com/abstract=5241682
24. MacCann, C., Double, K. S., & Clarke, I. E. (2022). Lower avoidant coping mediates the relationship of emotional intelligence with well-being and ill-being. *Frontiers in Psychology*, *13*, 835819. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835819. EDN: https://elibrary.ru/QHQEPA
25. Tsujimoto, M., Saito, et al. (2024). Role of positive and negative emotion regulation in well-being and health: the interplay between positive and negative emotion regulation abilities is linked to mental and physical health. *Journal of Happiness Studies*, *25*. https://doi.org/10.1007/s10902-024-00714-1. EDN: https://elibrary.ru/GQPPYB

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Сунгурова Нина Львовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики
Российский Университет Дружбы Народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, г. Москва, 117198, Российская Федерация
sungurova_nl@pfur.ru

Ефимова Алена Анатольевна, магистрант 3 курса направления «Психологическое консультирование»
Российский Университет Дружбы Народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, г. Москва, 117198, Российская Федерация
1032230913@pfur.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Nina L. Sungurova, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Psychology Pedagogics Department
People's Friendship University of Russia
6, Mikluho-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russian Federation
sungurova_nl@pfur.ru
SPIN-code: 3685-9873
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7410-9779
Scopus Author ID: 57193119751

Alena A. Efimova, third-year master's student majoring in "Psychological Counseling"
People's Friendship University of Russia
6, Mikluho-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russian Federation
1032230913@pfur.ru

Поступила 12.11.2025 Received 12.11.2025
После рецензирования 29.11.2025 Revised 29.11.2025
Принята 12.12.2025 Accepted 12.12.2025

Личность в психолого-педагогическом измерении / Personality in Psycho-Pedagogical Dimension

Научная статья Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-933 **EDN:** GZPVUY
УДК 159.9.01

Психологический механизм двойного кадрирования: эмпирическое исследование

А.А. Гребенюк
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, Симферополь, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. В условиях нарастающей неопределённости современный субъект нередко утрачивает внутреннюю согласованность и способность к целенаправленному действию. Теория перформатизма Р. Эшельмана описывает двойное кадрирование как механизм переработки переживания за счёт введения внешней ценностной рамки и последующей перестройки внутреннего отношения к ситуации. В психологическом контексте данный механизм может рассматриваться как регулятивный процесс, влияющий на эмоциональную организацию переживания и восстановление агентности.

Цель. Эмпирически исследовать действие психологического механизма двойного кадрирования и оценить его влияние на параметры эмоциональной регуляции и готовность к действию.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 70 взрослых респондентов, которые работали с одним актуальным эмоциональным переживанием, последовательно рассматривая его через четыре ценностные рамки – Истину, Красоту, Добро и Справедливость – с использованием методики «Четыре рамки». Оценивались изменения структуры переживания по ряду параметров, а также выбор реального действия после прохождения всех рамок. Применялись методы описательной статистики и анализ внутренней согласованности субтестов.

Результаты. Установлено, что после применения четырёх ценностных рамок 97,1 % участников выбирают конкретное действие по отношению к своему переживанию, что свидетельствует о переходе от эмоциональной пассивности к агентности. Наиболее выраженное регулятивное влияние оказали рамки Добра и Справедливости. Полученные данные подтверждают, что ценностная форма ограничивает неопределённость, структурирует переживание и способствует повышению эмоциональной стабильности.

Ключевые слова: переживание; эмоциональная регуляция; двойное кадрирование; перформ-терапия; перформатизм; ценностные рамки; агентность; саморегуляция; психологический механизм

Для цитирования. Гребенюк, А. А. (2026). Психологический механизм двойного кадрирования: эмпирическое исследование. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 416–431. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-933

Psychological mechanism of double framing: an empirical study

A.A. Grebenyuk
Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol, Russian Federation

Abstract

Background. In conditions of increasing uncertainty, contemporary individuals often lose internal coherence and the ability to act purposefully. Raoul Eshelman's theory of performatism conceptualizes double framing as a mechanism for processing experience through the introduction of an external value frame and the subsequent reorganization of one's internal relation to the situation. In a psychological context, this mechanism can be understood as a regulatory process influencing emotional organization and the restoration of agency.

Purpose. To empirically examine the psychological mechanism of double framing and assess its impact on emotional regulation parameters and readiness for action.

Materials and methods. The study involved 70 adult participants who worked with a single actual emotional experience, sequentially considering it through four value frames – Truth, Beauty, Goodness, and Justice – using the "Four Frames" method. Changes in the structure of emotional experience were assessed across several parameters, along with the choice of a concrete action after completing all four frames. Descriptive statistics and internal consistency analysis of the subtests were applied.

Results. The findings show that after applying all four value frames, 97.1% of participants selected a specific action in relation to their emotional experience, indicating a shift from emotional passivity to agency. The most pronounced regulatory effects were associated with the frames of Goodness and Justice. The results confirm that value-based form constrains uncertainty, structures emotional experience, and contributes to enhanced emotional stability.

Keywords: emotional experience; emotion regulation; double framing; perform-therapy; performatism; value frames; agency; self-regulation; psychological mechanism

For citation. Grebenyuk, A. A. (2026). Psychological mechanism of double framing: an empirical study. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 416–431. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-933

Введение

Современная психологическая практика сталкивается с возрастающим числом состояний, связанных с утратой внутренней согласованности, снижением опоры на устойчивые ценности и трудностями принятия решений в условиях неопределённости. Эти явления отражают более широкий культурный контекст позднего модерна и постмодерна, описанный в работах Ф. Джеймисона, З. Баумана и Л. Хатчеон, которые подчёркивали фрагментацию субъективности, размывание идентичности и усиление релятивизма в интерпретации опыта [7; 16; 17].

В настоящем исследовании культурологический термин «рамка» интерпретируется как психологический регулятивный механизм, сопоставимый с когнитивными схемами [8] и эмоциональными аппризальными структурами [21], но отличающийся тем, что ориентирует субъекта не только на переработку информации, но и на ценностный вектор действия.

На фоне описанных процессов эмоциональная регуляция теряет устойчивость, а способность субъекта к целенаправленному действию существенно ослабляется.

Одним из концептуальных ответов на проблему фрагментарности субъекта стала теория перформатизма Р. Эшельмана. Согласно Эшельману, двойное кадрирование выступает структурным механизмом восстановления доверия к форме и ограничения избыточной интерпретации опыта [5; 11; 12]. Субъект действует в рамках двойной структуры: внешняя рамка задаёт направление интерпретации, а внутренняя фиксирует изменения переживания. Такое взаимодействие создаёт условия для перехода от неопределённого переживания к оформленному внутреннему отношению и последующему действию.

В психологической интерпретации механизм двойного кадрирования нашёл применение в перформ-терапии — авторском подходе, в котором регуляция переживания осуществляется через обращение к четырём ценностным ориентирам: Истине, Красоте, Добру и Справедливости [2-4; 13; 14]. В ряде работ было показано, что эти ценности выполняют функцию регулятивных опор, структурирующих эмоциональный опыт и влияющих на выбор действия [13-14]. Однако до настоящего

времени отсутствовало эмпирическое подтверждение динамики самого психологического механизма двойного кадрирования.

Существующие психометрические инструменты – шкалы эмоций [15], самосострадания [19] или ценностных приоритетов [22] – не позволяют оценить изменение одного и того же переживания в разных смысловых контекстах, что создаёт методологический разрыв между теорией двойного кадрирования и её практическим применением. В связи с этим возникла необходимость разработки инструмента, способного операционализировать механизм двойного кадрирования и фиксировать изменения переживания «до» и «после» применения внешней ценностной рамки.

Для решения этой задачи была создана методика «Четыре рамки», представляющая собой практическую реализацию двойного кадрирования через последовательное рассмотрение переживания в координатах четырёх ценностей [1]. Предварительные наблюдения указывали на перспективность такого подхода [13; 14], однако его действие не было продемонстрировано количественно.

Цель настоящего исследования – эмпирически исследовать действие механизма двойного кадрирования и оценить его влияние на изменение переживания и выбор действия на основе данных 70 респондентов, использовавших методику «Четыре рамки».

Новизна работы заключается в следующем:

• впервые представлены количественные данные, демонстрирующие устойчивую динамику переживания при применении четырёх ценностных рамок;

• впервые показано, что после прохождения всех рамок 97,1 % участников выбирают конкретное действие, что может рассматриваться как объективный маркер действия механизма двойного кадрирования;

• выявлено, что рамки Добра и Справедливости оказывают наиболее выраженное регулятивное влияние, что уточняет структуру ценностных механизмов в модели перформ-терапии.

Таким образом, исследование направлено на теоретическую и эмпирическую проверку механизма, ядром которого является переход от внешней ценностной формы к внутреннему изменению переживания и последующему действию.

Теоретические основания исследования

Теоретическая модель двойного кадрирования восходит к философской концепции перформатизма Р. Эшельмана [11; 12], согласно которой восстановление целостности субъективного опыта возможно благодаря введению внешней формы, ограничивающей избыточную интерпретацию. В психологическом смысле такая форма не является метафорой: под формой переживания понимается структурная организация эмоционального опыта, включающая оценку, переносимость и направленность действия, что соответствует современным моделям эмоциональной регуляции и когнитивной реконфигурации [15].

Исходя из этого, двойное кадрирование может быть определено психологически: это состояние, когда в сознании одновременно удерживаются два уровня отношения к переживанию — внешняя ценностная рамка как смысловой ориентир и внутреннее чувство в его непосредственной эмоциональной форме. Одновременная фиксация этих уровней перестраивает переживание, делая его более ясным, структурированным, переносимым и направленным на действие.

Такое понимание позволяет рассматривать двойное кадрирование как двухуровневый регулятивный механизм, соотносимый с когнитивной перестройкой [8], эмоциональными аппризальными процессами [21] и механизмами формирования агентности [6].

В психологическом измерении механизм двойного кадрирования интерпретирован в перформ-терапии как способ ценностно ориентированной переработки переживания. Перформ-терапия рассматривает четыре ценности – Истину, Красоту, Добро и Справедливость – как регулятивные основания, задающие способы оформления эмоционального опыта [2; 4]. Каждая ценностная рамка выступает специфическим механизмом, активирующим различный вектор переработки переживания.

Рамка Истины структурирует переживание через ясность, фактичность и когнитивную определённость. Подобный механизм согласуется с данными исследований когнитивной реструктуризации, показывающими, что выявление фактов снижает неопределённость и укрепляет ощущение контроля над ситуацией [6; 8].

Рамка Красоты организует переживание через форму, композицию и ощущение согласованности. Эстетическая целостность, согласно работам М. Мерло-Понти и современным исследованиям нейроэстетики, способствует восстановлению субъективного порядка и снижению внутреннего хаоса [9; 18].

Рамка Добра снижает внутреннюю напряжённость за счёт активизации мягкого эмоционального отношения к себе. Это согласуется с теориями самосострадания, в которых подчёркивается, что мягкое, неосуждающее отношение к собственному переживанию способствует эмоциональной стабильности [19].

Рамка Справедливости регулирует мерность реакции, обеспечивая соотнесение интенсивности переживания с реальной ситуацией. Этот механизм близок к оценочным моделям эмоций, предполагающим, что чувство становится устойчивым и переносимым тогда, когда его сила переживается как соразмерная [23].

В перформ-терапии механизм двойного кадрирования реализуется через последовательный переход от внешнего ценностного кадра к внутреннему изменению переживания и далее – к действию. Внешняя рамка вводит смысловую структуру, внутреннее кадрирование перестраивает эмоциональную организацию, а действие закрепляет новую форму переживания [2]. Эта модель подчёркивает, что преобразование переживания происходит не в результате когнитивного анализа, а благодаря принятию ценностной формы, внутри которой субъективный опыт становится определённым и переносимым.

До настоящего момента существовали лишь теоретические основания для предположения, что обращение к ценностным рамкам вызывает систематическую динамику переживания и способствует переходу к действию. Не хватало количественных данных, способных подтвердить три ключевых положения:

1. каждая рамка воздействует на переживание по-разному;
2. двойное кадрирование улучшает параметры переживания (ясность, цельность, переносимость);
3. ценностная форма увеличивает вероятность выбора реального действия.

Полученные в исследовании данные впервые позволяют оценить регулятивный эффект двойного кадрирования в стандартизированной процедуре и подтвердить его структурную роль в переработке переживания. Это создаёт основу для дальнейшего развития аксиологической модели перформ-терапии и расширяет понимание механизмов ценностно ориентированной саморегуляции.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 70 респондентов в возрасте от 18 до 62 лет (M = 31,4), среди которых 49 женщин (70 %) и 21 мужчина (30 %). Критериями включения являлись возраст 18 лет и старше, владение русским языком и способность осмысленно описывать текущее эмоциональное состояние. Лица, сообщившие о тяжёлых психических нарушениях или находившиеся в состоянии острого обострения, в исследование не включались. Сбор данных осуществлялся анонимно в онлайн-формате с использованием платформы Google Forms в соответствии с этическими рекомендациями APA (2017).

Процедура исследования была направлена на операционализацию механизма двойного кадрирования. На первом этапе участнику предлагалось выбрать одно актуальное эмоциональное состояние (например, тревогу, напряжение, усталость или раздражение), с которым он работал на протяжении всей процедуры. Далее следовала базовая оценка переживания, включавшая четыре параметра: ясность и чёткость чувства, его цельность, «щадящий» характер и ощущение, что чувство является «по силам». Эти показатели фиксировали исходное состояние переживания до применения ценностных рамок.

На следующем этапе участник последовательно рассматривал выбранное чувство через четыре ценностные рамки перформ-терапии: Истину, Красоту, Добро и Справедливость. Порядок предъявления рамок был одинаковым для всех участников, что позволило минимизировать эффект последовательности. Каждый ценностный субтест включал девять пунктов: пять вопросов-перспектив, позволяющих интерпретировать переживание в координатах конкретной ценности, и четыре повторные оценки исходных параметров переживания, что

обеспечивало возможность сравнения его структуры «до» и «после» обращения к рамке.

После прохождения всех четырёх рамок участник переходил к итоговой оценке, которая включала вопросы о субъективном изменении состояния, выборе рамки, оказавшей наибольшее влияние, а также вопрос о реальном действии, которое он готов предпринять в отношении чувства. Последний пункт интерпретировался как ключевой поведенческий показатель механизма двойного кадрирования.

Показатели исследования включали три группы данных: изменения структуры переживания по четырём параметрам относительно исходного состояния, субъективные оценки влияния каждой ценностной рамки и выбор реального действия как индикатор перехода к агентности. Такая операционализация позволила оценить не только эмоциональную, но и мотивационно-поведенческую составляющую двойного кадрирования.

Статистическая обработка данных была направлена на оценку внутренней согласованности субтестов, динамики переживания и выраженности регулятивного эффекта ценностных рамок. Описательная статистика использовалась для анализа частот, средних значений и распределений. Коэффициент α Кронбаха был рассчитан для оценки внутренней согласованности четырёх ценностных субтестов согласно рекомендациям L. Cronbach [10] и Nunnally, Bernstein [20]. Дополнительно были проанализированы частоты выбора действий, отражающие поведенческий компонент механизма двойного кадрирования. Такой комплексный подход обеспечил достаточную точность количественной фиксации влияния ценностных рамок и возможность интерпретации результатов в контексте модели перформ-терапии.

Результаты и обсуждение

Анализ повторных оценок переживания показал устойчивое действие механизма двойного кадрирования. Во всех четырёх ценностных рамках – Истины, Красоты, Добра и Справедливости – респонденты отмечали повышение ясности и чёткости переживания, усиление его цельности, более щадящий характер и возрастающее ощущение, что чувство «по силам». Эта динамика наблюдалась независимо от того, какое именно

чувство было выбрано для работы: тревога, напряжение, усталость или раздражение. Таким образом, обращение к ценностной рамке формировало предсказуемое изменение внутренней структуры переживания, что указывает на действие механизмов двойного кадрирования: внешняя смысловая форма перестраивает субъективное состояние.

Для проверки внутренней согласованности ценностных субтестов был рассчитан коэффициент α Кронбаха. Все полученные значения превышали порог 0.70, что свидетельствует о высокой однородности реакций участников внутри каждой рамки и подтверждает, что каждый субтест отражает самостоятельный регулятивный механизм. Внутренняя согласованность субтестов представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Внутренняя согласованность субтестов методики «Четыре рамки»
Table 1. Internal Consistency of the Subtests in the "Four Frames" Assessment Tool

Субтест	α Кронбаха	Средняя межпунктовая корреляция
Истина	0.752	0.41
Красота	0.807	0.48
Добро	0.718	0.37
Справедливость	0.764	0.43

Субъективная оценка силы влияния четырёх ценностных рамок показала неоднородное распределение. Участники различали вклад каждой ценности, что подтверждает предположение о специфичности регулятивных механизмов. Наибольшую субъективную значимость имели рамки Добра (21 %) и Справедливости (20 %). Рамку Красоты как наиболее влияющую отметили 14 % респондентов, рамку Истины – 10 %. Существенная доля участников указала комбинированное влияние двух ценностей (22 %) или отметила равнозначность всех рамок (13 %). Эти данные согласуются с аксиологической моделью перформ-терапии, в которой ценности функционируют как различимые способы переработки переживания.

Ключевым показателем эффективности двойного кадрирования стала готовность к действию после прохождения всех четырёх рамок. Распределение ответов на итоговый вопрос свидетельствует о выраженном поведенческом эффекте:

34 % участников выбрали «небольшое посильное действие»;

26 % – «иначе посмотреть на ситуацию»;

11 % – «обсудить переживание с другим человеком»;

28 % – другие варианты осмысленных действий;

лишь один участник из 70 (1,4 %) указал, что не будет предпринимать никаких действий.

В целом 98,6 % респондентов выбрали определённый шаг, что позволяет рассматривать двойное кадрирование как эффективный механизм перехода от пассивного эмоционального реагирования к агентности. Переживание, будучи оформленным в ценностной рамке, становилось переносимым и управляемым, что давало возможность для конкретного поведенческого выбора.

Полученные результаты подтверждают, что ценностные рамки вызывают систематические изменения структуры переживания, обладают высокой внутренней согласованностью и способствуют формированию готовности к действию. Эти данные согласуются с теоретическими положениями перформатизма и расширяют эмпирическую базу перформ-терапии как ценностно ориентированного метода саморегуляции.

Полученные данные подтверждают теоретические предположения о том, что обращение к ценностным рамкам стимулирует переработку эмоционального переживания и способствует переходу от пассивного реагирования к активному действию. В соответствии с моделью двойного кадрирования, предложенной Р. Эшельманом, внешняя форма задаёт направление интерпретации, а внутренняя перестройка переживания делает возможным появление нового способа отношения к ситуации [11; 12]. В настоящем исследовании такая динамика была продемонстрирована количественно.

Участники исследования отмечали повышение ясности, цельности и переносимости чувства после использования каждой из четырёх рамок, что согласуется с предположением о регулятивной функции формы. Ценность как рамка ограничивает неопределённость и придаёт переживанию структуру, позволяя субъекту воспринимать его более осмысленно и целостно. Этот процесс особенно очевиден в свете аксиологической модели перформ-терапии, согласно которой каждая из

четырёх ценностей активирует особый способ переработки переживания [2-4; 13; 14].

Существенным подтверждением специфичности механизмов стало различие в субъективных оценках влияния четырёх рамок. Наибольшее воздействие респонденты связывали с Добром и Справедливостью – рамками, ориентированными соответственно на мягкое эмоциональное отношение к себе и на мерность реакции. Эти результаты согласуются с современными исследованиями эмоциональной регуляции, в которых подчёркивается роль самосострадания и нормативной оценки переживания как факторов, повышающих эмоциональную устойчивость [19; 21]. Кроме того, отмеченная участниками сила рамки Справедливости подтверждает тезис о том, что переживание становится более переносимым, когда его интенсивность переживается как соразмерная ситуации.

Особое значение имеют данные о переходе участников к конкретному действию. Почти все респонденты (98,6 %) выбрали реальный шаг после выполнения методики, что отражает восстановление агентности – способности субъекта действовать в направлении изменения ситуации.

Полученные данные позволяют рассматривать двойное кадрирование как процесс, в котором изменение переживания связано не столько с его аналитическим осмыслением, сколько с включением внешней ценностной формы. В рамках перформ-терапевтического подхода именно принятие рамки задаёт структуру переживания, внутри которой становится возможным формирование последующего действия.

Результаты исследования указывают на то, что двойное кадрирование может быть связано с сочетанием изменений субъективной структуры переживания и роста готовности к поведенческому шагу. Методика «Четыре рамки» в данном контексте может рассматриваться как инструмент операционализации этого процесса, позволяющий фиксировать динамику переживания и его связь с субъективной готовностью к действию.

Несмотря на высокую согласованность данных, исследование имеет очевидные ограничения: онлайн-формат, однократность применения методики и ограниченный объём выборки. Однако эти ограничения не искажают основного вывода: ценностные рамки демонстрируют вы-

раженный регулятивный эффект, а двойное кадрирование может быть рассмотрено как универсальный механизм оформления переживания в контексте перформ-терапии и более широких психологических практик.

Заключение

Проведённое исследование было направлено на эмпирическую проверку действия психологического механизма двойного кадрирования в условиях ценностной регуляции переживания. Полученные данные показывают, что последовательное обращение к четырём ценностным рамкам – Истине, Красоте, Добру и Справедливости – сопровождается изменениями субъективных параметров эмоционального состояния.

Во всех ценностных рамках были зафиксированы сходные тенденции, включающие повышение ясности и цельности переживания, а также увеличение ощущения его переносимости. Указанная динамика проявлялась независимо от типа исходного эмоционального состояния. Это позволяет интерпретировать выявленные изменения как связанные с применением ценностной рамки, а не как ситуативные колебания переживания.

Субъективные оценки участников указывают на неоднородность регулятивного воздействия различных рамок. Наибольшую значимость респонденты придавали рамкам Добра и Справедливости, что указывает на их связь со снижением эмоционального напряжения и формированием соразмерной реакции на ситуацию. Эти результаты уточняют представления о функциональной дифференциации ценностных механизмов в рамках перформ-терапевтического подхода.

Дополнительным показателем действия механизма двойного кадрирования стала готовность участников к выбору конкретного действия после завершения процедуры. Фиксация поведенческого шага у большинства респондентов указывает на связь двойного кадрирования не только с изменением структуры переживания, но и с повышением субъективной готовности к действию.

Полученные в исследовании данные указывают на возможность операционализации механизма двойного кадрирования и его количественной фиксации в рамках методики «Четыре рамки». Результаты

могут быть использованы в дальнейших исследованиях, направленных на изучение ценностно ориентированных механизмов эмоциональной регуляции, а также при разработке и уточнении прикладных психотехнических процедур.

Описание применения генеративной модели. При подготовке статьи использовалась генеративная языковая модель ChatGPT (OpenAI), версия GPT-5.2. Модель применялась исключительно для стилистического редактирования текста, уточнения формулировок и технической проверки оформления ссылок. Генеративная модель не использовалась для разработки дизайна исследования, анализа данных, статистической обработки или интерпретации результатов. Ответственность за содержание статьи полностью несет автор.

Список литературы

1. Гребенюк, А. А. Методика «Четыре рамки»: диагностика оформления переживания через ценностные рамки (Истина — Красота — Добро — Справедливость). 2025. URL: https://docs.google.com/document/d/1xPNSRUzeVvK4bKY7Dte9Zp-8roC0otoQVxq_88TEfvs/ (дата обращения: 09.12.2025).
2. Гребенюк, А. А. Перформ-терапия как метод восстановления идентичности в условиях постмодернистской фрагментации. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16*(2), 602–619. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-2-758. EDN: https://elibrary.ru/NPIGBJ
3. Гребенюк, А. А. Синдром постмодернистской идентичности как психотерапевтическая проблема. *Мир науки. Педагогика и психология*, *13*(2). EDN: https://elibrary.ru/NTSNHU
4. Гребенюк, А. А. Эволюция психотерапии: от модернизма через перформатизм к практике перформ-терапии. *Мир науки. Педагогика и психология*, *13*(1). EDN: https://elibrary.ru/IENHXM
5. Эшельман, Р. Перформатизм как преодоление постмодерна. *Логос*, *31*(6), 1–34. https://doi.org/10.22394/0869-5377-2021-6-1-31. EDN: https://elibrary.ru/WGVVEV
6. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company. 604 p.
7. Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press. 240 p.
8. Beck, A. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: International Universities Press. 356 p.
9. Chatterjee, A., Vartanian, O. (2016). Neuroscience of aesthetics. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1369*(1), 172–194. https://doi.org/10.1111/nyas.13035

10. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/bf02310555. EDN: https://elibrary.ru/EGXXRL
11. Eshelman, R. (2008). *Performatism, or the End of Postmodernism*. Aurora, CO: Davies Group Publishers. 230 p.
12. Eshelman, R. (2024). *Performatism 2.0: Transcending Postmodernism*. New York: Routledge. 214 p. https://doi.org/10.4324/9781003329527
13. Grebeniuk, A. A. (2025). Perform-therapy and the Pi Method: restoring coherence through value navigation. In: *Scientific Research of the SCO Countries: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, Pt. 1, 166–173. https://doi.org/10.34660/INF.2025.25.91.007. EDN: https://elibrary.ru/TWYQSO
14. Grebeniuk, A. A. (2025). Perform-therapeutic explanation of neurotic disorders and its influence on treatment acceptance. *JZU Natural Science*, *56*(11), 20–27.
15. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, *26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781
16. Hutcheon, L. (1989). *The Politics of Postmodernism*. London: Routledge. 232 p.
17. Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press. 438 p. https://doi.org/10.1215/9780822378419
18. Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul. 466 p.
19. Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, *2*(3), 223–250.
20. Nunnally, J. C., Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill. 752 p.
21. Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In: Scherer, K. R., Schorr, A., Johnstone, T. (eds.). *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*. New York: Oxford University Press, 92–120. https://doi.org/10.1093/oso/9780195130072.003.0005
22. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, *25*, 1–65. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6
23. Solomon, R. C. (1997). *What Is an Emotion? Classic and Contemporary Readings*. New York: Oxford University Press. 352 p.

References

1. Grebenyuk, A. A. (2025). The “Four Frames” methodology: diagnosing the articulation of experience through value frames (Truth — Beauty — Good — Justice). URL: https://docs.google.com/document/d/1xPNSRUzeVvK4bKY7Dte9Zp-8roC0otoQVxq_88TEfvs/ (accessed: 09.12.2025).

2. Grebenyuk, A. A. (2025). Perform therapy as a method for restoring identity under conditions of postmodern fragmentation. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16* (2), 602–619. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-2-758. EDN: https://elibrary.ru/NPIGBJ
3. Grebenyuk, A. A. (2025). Postmodern identity syndrome as a psychotherapeutic problem. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, *13* (2). EDN: https://elibrary.ru/NTSNHU
4. Grebenyuk, A. A. (2025). Evolution of psychotherapy: from modernism through performatism to the practice of perform therapy. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, *13* (1). EDN: https://elibrary.ru/IENHXM
5. Eshelman, R. (2021). Performatism as overcoming postmodernism. *Logos*, *31* (6), 1–34. https://doi.org/10.22394/0869-5377-2021-6-1-31. EDN: https://elibrary.ru/WGVVEV
6. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company. 604 p.
7. Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press. 240 p.
8. Beck, A. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: International Universities Press. 356 p.
9. Chatterjee, A., & Vartanian, O. (2016). Neuroscience of aesthetics. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1369* (1), 172–194. https://doi.org/10.1111/nyas.13035
10. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16* (3), 297–334. https://doi.org/10.1007/bf02310555. EDN: https://elibrary.ru/EGXXRL
11. Eshelman, R. (2008). *Performatism, or the End of Postmodernism*. Aurora, CO: Davies Group Publishers. 230 p.
12. Eshelman, R. (2024). *Performatism 2.0: Transcending Postmodernism*. New York: Routledge. 214 p. https://doi.org/10.4324/9781003329527
13. Grebeniuk, A. A. (2025). Perform therapy and the Pi Method: restoring coherence through value navigation. In: *Scientific Research of the SCO Countries: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, Pt. 1, 166–173. https://doi.org/10.34660/INF.2025.25.91.007. EDN: https://elibrary.ru/TWYQSO
14. Grebeniuk, A. A. (2025). Perform therapeutic explanation of neurotic disorders and its influence on treatment acceptance. *JZU Natural Science*, *56* (11), 20–27.
15. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, *26* (1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781
16. Hutcheon, L. (1989). *The Politics of Postmodernism*. London: Routledge. 232 p.
17. Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press. 438 p. https://doi.org/10.1215/9780822378419
18. Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul. 466 p.

19. Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, *2* (3), 223–250.
20. Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill. 752 p.
21. Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In: Scherer, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (Eds.), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research* (pp. 92–120). New York: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195130072.003.0005
22. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, *25*, 1–65. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6
23. Solomon, R. C. (1997). *What Is an Emotion? Classic and Contemporary Readings*. New York: Oxford University Press. 352 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Гребенюк Анатолий Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова
пер. Учебный, 8, г. Симферополь, 295015, Российская Федерация
a.grebenuk@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Anatoliy A. Grebenyuk, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology
Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University
8, Uchebny Pereulok, Simferopol, 295015, Russian Federation
SPIN-code: 3120-8373
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8088-5651

Поступила 12.12.2025
После рецензирования 29.12.2025
Принята 09.01.2026

Received 12.12.2025
Revised 29.12.2025
Accepted 09.01.2026

Личность в психолого-педагогическом измерении / Personality in Psycho-Pedagogical Dimension

Научная статья Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-1137 **EDN: HZENBX**
УДК 159.9.072.43

Сравнительный анализ жизнеспособности молодежи, вовлеченной и не вовлеченной в социально значимую деятельность

Л.А. Млкеян, Л.С. Рычкова
Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. В условиях нарастающей неопределенности и динамичных социальных изменений, исследования жизнеспособности – как интегральной способности человека адаптироваться к стрессогенным факторам, сохранять психологическое благополучие и достигать успеха – становятся крайне актуальными.

В настоящее время особый научный интерес приобретает изучение жизнеспособности молодежи, вовлеченной в социально значимую деятельность общественных объединений. Подобные объединения выступают важнейшим ресурсом адаптации, самореализации молодого поколения, а их проактивная деятельность создает основу для становления кадрового резерва будущих лидеров страны. Однако, несмотря на их несомненную значимость и актуальность, комплексные исследования, позволяющие определить роль общественных объединений в развитии жизнеспособности молодежи, отсутствуют, что обусловливает научную новизну, теоретическую и практическую значимость настоящего исследования.

Цель – сравнить уровень развития жизнеспособности молодежи, вовлеченной в социально значимую деятельность, в частности, в деятельность Движения Первых Челябинской области, с уровнем развития жизнеспособности молодежи, не вовлеченной в подобную социально значимую деятельность.

Материалы и методы. В исследовании применены тест «Жизнеспособность человека» (Е.А. Рыльская) и методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни). Выборку составили две группы респондентов: 182 участника Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых» Челябинской области и 167 испытуемых, не вовлеченных в деятельность подобных общественных объединений.

Результаты. Существует значимое различие между двумя группами испытуемых (U=10807,500, p<0,001). Показатель жизнеспособности у участников, вовлеченных в социально значимую деятельность (182,28 ± 40,76) существенно выше, чем у участников, не вовлеченных в подобную деятельность (163,78 ± 34,79).

Ключевые слова: жизнеспособность; молодежь; жизнеспособность молодежи; общественные организации; Движение Первых; социально значимая деятельность

Для цитирования. Млкеян, Л. А., & Рычкова, Л. С. (2026). Сравнительный анализ жизнеспособности молодежи, вовлеченной и не вовлеченной в социально значимую деятельность. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 432–443. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1137

Comparative analysis of the viability of youth involved and not involved in socially significant activities

L.A. Mlkeyan, L.S. Rychkova
South Ural State University, Chelyabinsk, Russian Federation

Abstract

Background. In the context of increasing uncertainty and dynamic social changes, research on vitality – as an integral human ability to adapt to stressful factors, maintain psychological well–being and achieve success - is becoming extremely relevant.

Currently, the study of the viability of young people involved in socially significant activities of public associations is of particular scientific interest. Such associations are the most important resource for the adaptation and self-realization of the younger generation, and their proactive activities create the basis for the formation of a talent pool of future leaders of the country. However, despite their undoubted importance and relevance, there are no comprehensive studies to determine the role of public associations in the development of youth vitality, which determines the scientific novelty, theoretical and practical significance of this study.

Purpose. To compare the level of development of the vitality of youth involved in socially significant activities, in particular in the activities of the Movement of the First in the Chelyabinsk region, with the level of development of the vitality of youth not involved in such socially significant activities.

Materials and methods. The study uses the Human Viability test (E.A. Rylskaya) and mathematical statistics methods (Mann-Whitney U-test). The sample consisted of two groups of respondents: 182 participants of the All-Russian public and state movement of Children and Youth "Movement of the First" and 167 subjects who were not involved in the activities of such public associations.

Results. The study confirms that there is a significant difference between the two groups of subjects (U=10807,500, p<0.001). The viability index of participants involved

in socially significant activities (182.28 ± 40.76) is significantly higher than that of participants not involved in such activities (163.78 ± 34.79).

Keywords: vitality; youth; youth vitality; public organizations; Movement of the First; Socially significant activity

For citation. Mlkeyan, L. A., & Rychkova, L. S. (2026). Comparative analysis of the viability of youth involved and not involved in socially significant activities. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 432–443. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1137

Введение

Современный мир характеризуется нарастающей скоростью изменений и общей неопределенностью, формирует принципиально новые требования к молодежи, определяя необходимость не только обладать актуальными знаниями и навыками, но и демонстрировать готовность к быстрой адаптации и непрерывному самообразованию на протяжении всей жизни.

В этой связи, жизнеспособность – как способность успешно справляться с вызовами и преодолевать трудности (А.В. Махнач [6]; А.И. Лактионова [4]; Е.А. Рыльская [5]; А.А. Нестерова [7]) – становится ключевым фактором психологического благополучия, успешной самореализации и социальной адаптации молодежи.

В настоящее время в современных исследованиях сложилось несколько взаимодополняющих подходов к определению данного феномена. Так, А.В. Махнач отмечает, что жизнеспособность – это *«способность человека к преодолению неблагоприятных жизненных обстоятельств с возможностью не только восстанавливаться, но и выходить из-под их воздействия на более высокий уровень развития, используя для этого все возможные внутренние и внешние ресурсы»*. Для структурирования данного понятия А.В. Махнач предложил компонентную модель, включающую в себя шесть взаимосвязанных элементов: *самоэффективность, настойчивость, совладание и адаптация, внутренний локус контроля, духовность, семейные и социальные взаимоотношения* [6]. В свою очередь, Е.А. Рыльская отмечает, что жизнеспособность связана с готовностью к творческому решению жизненных задач, к освоению природных и социальных обстоятельств, к их преобразованию, к жизнетворчеству в сфере собственного существования. В структурном

аспекте Е.А. Рыльская рассматривается жизнеспособность как синергетическое единство *способностей адаптации, саморегуляции, саморазвития и осмысленности жизни* [5]. Сходную, но более процессуальную позицию занимает А.И. Лактионова, которая трактует данный феномен как метаспособность. Автор отмечает, что *«компонентами жизнеспособности выступают индивидуальные способности человека к сознанию и рефлексии, выступающие в качестве метапроцессуального регулятора его активности – деятельностной, поведенческой, коммуникативной – и определяющие оптимальный/неоптимальный способ индивидуальной интеграции всех компонентов регуляции и регулирующих факторов социальной среды на разных уровнях организации психики (индивидуальный, личностный, субъектный)»* [4]. Наряду с вышеперечисленным подходами, А.А. Нестерова рассматривает жизнеспособность как системное качество личности, объединяющее индивидуальные и социально-психологические ресурсы [7].

Определяющее значение для нашего исследования представляют научные труды А.В. Махнача и А.И. Лактионовой, где отмечается, что среди социальных аспектов ключевое значение для жизнеспособности подростков имеют сообщество и сверстники [10]. Значимость общественных объединений и сообществ в развитии молодежи подтверждается рядом исследований. В частности, J. L. Mahoney, H. Stattin, приходят к выводу, что структурированная деятельность в молодежных объединениях снижает риски девиантного поведения [11]. Аналогичную позицию развивают Р.М. Шамионов и Е.Е. Бочарова, показывая, что социальная активность молодежи является сферой их социализации. В ней строятся взаимоотношения с другими, происходит усвоение новых норм, ценностей и установок, формирование социальной идентичности [9]. Согласуется с этим и подход Н.П. Сергиенко, который подчеркивает, что общественные объединения являются значимым институтом, который интегрирует новое поколение в общественную систему, ориентирует на социально одобряемые ценности и предоставляет возможности для развития [8]. Но, вместе с тем, потенциал различных форм общественной активности, в том числе социально значимой деятельности общественных объединений, в формировании и развитии жизнеспособности

изучен недостаточно, что определяет научную новизну, а также теоретическую и практическую значимость исследования.

В настоящее время деятельность молодежных общественных организаций регламентируют множество законодательных актов (Федеральный закон «Об общественных объединениях» [2], Федеральный закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» [1]). Ввиду необходимости объединения общественных организаций и в целях выработки единой системы воспитания детей и молодежи, повышения их социальной вовлеченности, в 2022 г. был принят Федеральный закон № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи» [3]. В этой связи, особый научный интерес представляет исследование социально значимой деятельности Движения Первых, которая на современном этапе является одной из наиболее масштабных в России. Особенно важно учитывать, что участники общественных объединений – это потенциальные будущие лидеры страны, которые уже в настоящее время вносят значимый вклад в социальное развитие общества, и для эффективного выполнения этой роли они нуждаются в высоком уровне жизнеспособности.

Материалы и методы

Исследование жизнеспособности молодежи, вовлеченной и не вовлеченной в социально значимую деятельность, проводилось с участием респондентов из двух групп (14-17 лет).

В первую группу респондентов вошли участники (n=182) Движения Первых и других общественных объединений (Всероссийское общественное движение «Волонтеры-медики»; АНО «Ассоциация волонтеров Южного Урала»; Челябинское отделение ВОД «Волонтеры Победы»; Региональный штаб движения «Юнармия»; Челябинская РЭОО «АнтиСмог» и др.). Все перечисленные объединения входили в Совет регионального отделения Движения Первых Челябинской области и осуществляли совместную деятельность, а их представители также являлись участниками Движения Первых. У респондентов данной группы была отмечена высокая степень вовлеченности в социально значимую деятельность. Их активность оценивалась на основании

анализа данных с сайта «будьвдвижении.рф» и информации, полученной из личных кабинетов участников, а также характеристик, предоставленных советниками по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями образовательных организаций.

Вторую группу респондентов составили участники (n=167), которые не состояли в общественных объединениях и не участвовали в системной фиксированной социально значимой деятельности, но и в то же время не относились к категории девиантных и дезадаптивных обучающихся.

Основным инструментом диагностики жизнеспособности молодежи выступил тест «Жизнеспособность человека» (Е.А. Рыльская). Достоверность различий между группами оценивалась с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Результаты и обсуждение

В ходе анализа результатов проведенного исследования было установлено (рис. 1), что высокий уровень жизнеспособности у молодежи, вовлеченной в социально значимую деятельность Движения Первых, составляет 35%, тогда как в группе участников, не вовлеченных в подобную деятельность – 10%.

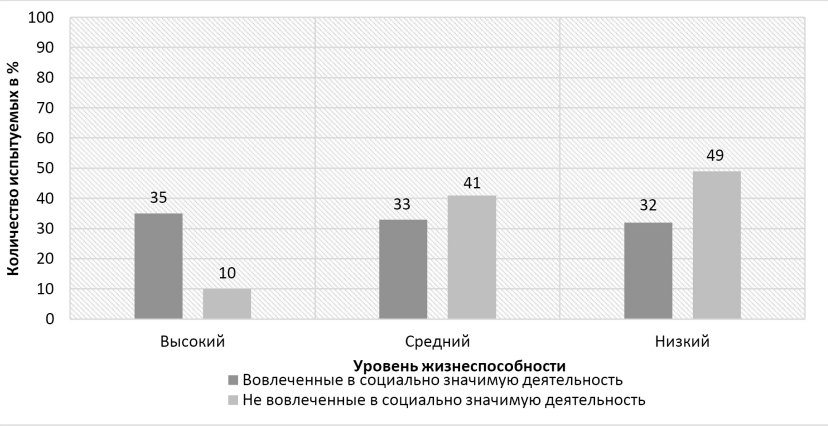


Рис. 1. Распределение уровней жизнеспособности молодежи, вовлеченной и не вовлеченной в социально значимую деятельность
Fig. 1. Distribution of vitality levels among young people who are and are not involved in socially meaningful activities

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что для большинства участников, вовлеченных в социально значимую деятельность характерен высокий уровень жизнеспособности по сравнению с группой респондентов, не вовлеченной в подобную деятельность. Это объясняется тем, что социально значимая деятельность создает для молодежи особую развивающую среду, где участники не только учатся преодолевать трудности и укрепляют чувство значимости и ответственности, но и развивают необходимые коммуникативные навыки, саморегуляцию, умение ставить цели и действовать в условиях неопределенности. На наш взгляд, именно комплекс таких качеств, приобретаемых в процессе подобной деятельности, создает основу для развития высокого уровня жизнеспособности у молодых людей.

Средний уровень жизнеспособности отмечается у 33% респондентов, вовлеченных в социально значимую деятельность, тогда как у участников, не вовлеченных в подобную деятельность, он выше и достигает 41%. Таким образом, большинство молодежи, не вовлеченной в социально значимую деятельность, демонстрирует преимущественно средний уровень жизнеспособности, нежели высокий. Мы предполагаем, что такой результат может быть связан с тем, что у участников, не включенных в подобную деятельность, отсутствуют возможности для самореализации и условия для развития ключевых социально-психологических качеств, которые формируются, в том числе, через участие в общественной деятельности и способствуют переходу на более высокий уровень жизнеспособности.

Низкий уровень жизнеспособности в группе участников, вовлеченных социально значимую деятельность, составляет 32%, тогда как в группе не вовлеченных участников данный показатель является преобладающим и достигает 49%. Полученный результат в первой группе, по нашему мнению, вероятно, связан с тем, что, с одной стороны, часть испытуемых недавно присоединилась к социально полезной деятельности объединения; с другой – как показывают наблюдения, в такую деятельность вовлекается не только проактивная, но и уязвимая молодежь, которая находится в поиске благоприятной среды, поддержки и возможностей для развития. Можно предположить, что при системной

работе и сопровождении данная группа молодых людей со временем, в процессе участия в социально значимой деятельности, сможет перейти на средний и высокий уровень жизнеспособности. Высокий процент респондентов с низким уровнем жизнеспособности во второй группе, может быть обусловлено тем, что процесс социализации в данной группе носит преимущественно стихийный или ограниченный характер. Их адаптационные ресурсы остаются невостребованными, а социально-психологические качества не получают должного развития.

Таблица 1.

Результаты сравнительного анализа жизнеспособности молодежи, вовлеченной и не вовлеченной в социально значимую деятельность (с помощью U-критерия Манна-Уитни)

Table 1. Results of a comparative analysis of the well-being of young people who are and are not involved in socially meaningful activities (using the Mann-Whitney U test)

Показатель	Вовлеченные				Невовлеченные				U	p
	M	SD	Max	Min	M	SD	Max	Min		
Жизнеспособность	182,28	40,76	239,00	110,00	163,78	34,79	237,00	116,00	10807,500	0,000

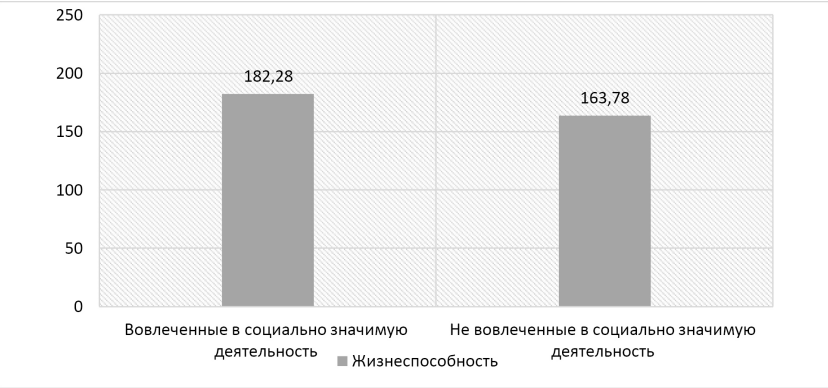


Рис. 2. Распределение средних рангов жизнеспособности молодежи, вовлеченной и не вовлеченной в социально значимую деятельность

Fig. 2. Distribution of average vitality ranks among young people who are and are not involved in socially meaningful activities

Проведенный математико-статистический анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни (табл. 1, рис. 2), показал значимые различия между двумя группами испытуемых ($U=10807{,}500$, $p<0{,}001$). Показатель

жизнеспособности у участников, вовлеченных в социально значимую деятельность (182,28 ± 40,76) существенно выше, чем у участников, не вовлеченных в подобную деятельность (163,78 ± 34,79).

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать обоснованный и подтвержденный методом математической статистики вывод о том, что участники, вовлеченные в социально значимую деятельность, демонстрируют более высокий уровень жизнеспособности, по сравнению с респондентами, не вовлеченными в подобную деятельность. Выявленная закономерность дает основание рассматривать социально значимую деятельность общественных объединений как одно из важнейших условий, определяющих развитие жизнеспособности молодого поколения.

Заключение

1. Сравнительный анализ проведенного исследования показал, что существует значимое различие между двумя группами испытуемых ($U=10807{,}500$, $p<0{,}001$). Показатель жизнеспособности у участников, вовлеченных в социально значимую деятельность (182,28 ± 40,76) существенно выше, чем у участников, не вовлеченных в подобную деятельность (163,78 ± 34,79).

2. Установлено, что высокий уровень жизнеспособности характерен преимущественно для молодежи, вовлеченной в социально значимую деятельность, тогда как у участников, не вовлеченных в подобную деятельность, низкий уровень является преобладающим. Однако, необходимо отметить, что и у первой группы были выявлены испытуемые с низкими показателями. Принимая во внимание, что молодежь – будущее государства, а участники общественных объединений – потенциальные лидеры страны, развитие жизнеспособности молодежи приобретает важное и стратегическое значение. В этой связи, возникает необходимость разработки и внедрения программ психологического сопровождения и развития жизнеспособности молодежи, которые будут не только способствовать формированию высокого уровня жизнеспособности, но и системно, целенаправленно снижать долю участников с низкими показателями.

Список литературы

1. О государственной поддержке молодёжных и детских общественных объединений: Федеральный закон от 28.06.1995 № 98-ФЗ (ред. от 28.12.2022). *Собрание законодательства РФ*. 1995. № 27. Ст. 2503.
2. Об общественных объединениях: Федеральный закон от 19.05.1995 № 82-ФЗ (ред. от 14.07.2022). *Собрание законодательства РФ*. 1995. № 21. Ст. 1930.
3. О российском движении детей и молодёжи: Федеральный закон от 14.07.2022 № 261-ФЗ. *Собрание законодательства РФ*. 2022. № 29 (ч. II). Ст. 5228.
4. Лактионова, А. И. *Жизнеспособность и социальная адаптация подростков*. Москва: Институт психологии РАН, 2017. 236 с.
5. Рыльская, Е. А. Психологическая структура жизнеспособности человека: синергетический контекст. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2011. № 142. EDN: https://elibrary.ru/OICDYD
6. Махнач, А. В. Жизнеспособность человека как предмет изучения в психологической науке. *Психологический журнал*. 2017. *38*(4), 5–16. https://doi.org/10.7868/S0205959217040018. EDN: https://elibrary.ru/YTMBMV
7. Нестерова, А. А. Социально-психологический подход к пониманию конструкта «жизнеспособность личности». В кн.: Махнач, А. В., Дикая, Л. Г. (отв. ред.). *Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты*. Москва: Институт психологии РАН, 2016. С. 71–87. EDN: https://elibrary.ru/WJKBLV
8. Сергиенко, Н. П. Ценностные ориентации молодёжи в деятельности общественных объединений. *Наука и современность*. 2013. (21), 103–108. EDN: https://elibrary.ru/ROQSTF
9. Шамионов, Р. М., Бочарова, Е. Е. Роль социальной активности молодёжи в выраженности идентичностей и их согласованности. *Социальная психология и общество*. 2024. *15*(4), 94–108. https://doi.org/10.17759/sps.2024150407. EDN: https://elibrary.ru/RWUZCB
10. Makhnach, A. V., Laktionova, A. I. Community and individual aspects of Russian youth resilience. *International Journal of Psychology*. 2008. *43*(3-4), 254. EDN: https://elibrary.ru/ZGGWPP
11. Mahoney, J. L., Stattin, H. Leisure activities and adolescent antisocial behavior: the role of structure and social context. *Journal of Adolescence*. 2000. *23*(2), 113–127. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00232. EDN: https://elibrary.ru/GRGIOD

References

1. Federal Law “On State Support for Youth and Children’s Public Associations” dated 28.06.1995 No. 98-FZ (as amended on 28.12.2022). *Collection of Legislation of the Russian Federation*. 1995. No. 27. Art. 2503.

2. Federal Law “On Public Associations” dated 19.05.1995 No. 82-FZ (as amended on 14.07.2022). *Collection of Legislation of the Russian Federation*. 1995. No. 21. Art. 1930.
3. Federal Law “On the Russian Children’s and Youth Movement” dated 14.07.2022 No. 261-FZ. *Collection of Legislation of the Russian Federation*. 2022. No. 29 (Part II). Art. 5228.
4. Laktionova, A. I. (2017). *Resilience and Social Adaptation of Adolescents*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 236 p.
5. Rylskaya, E. A. (2011). Psychological structure of human resilience: a synergetic context. *Izvestia of the Herzen Russian State Pedagogical University*, *(142)*. EDN: https://elibrary.ru/OICDYD
6. Makhnach, A. V. (2017). Human resilience as a subject of study in psychological science. *Psychological Journal*, *38* (4), 5–16. https://doi.org/10.7868/S0205959217040018. EDN: https://elibrary.ru/YTMBMV
7. Nesterova, A. A. (2016). Socio-psychological approach to understanding the construct of “individual resilience”. In: Makhnach, A. V., & Dikaya, L. G. (Eds.), *Human Resilience: Individual, Professional and Social Aspects* (pp. 71–87). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. EDN: https://elibrary.ru/WJKBLV
8. Sergienko, N. P. (2013). Value orientations of youth in the activities of public associations. *Science and Modernity*, *(21)*, 103–108. EDN: https://elibrary.ru/ROQSTF
9. Shamionov, R. M., & Bocharova, E. E. (2024). The role of youth social activity in the salience of identities and their consistency. *Social Psychology and Society*, *15* (4), 94–108. https://doi.org/10.17759/sps.2024150407. EDN: https://elibrary.ru/RWUZCB
10. Makhnach, A. V., & Laktionova, A. I. (2008). Community and individual aspects of Russian youth resilience. *International Journal of Psychology*, *43* (3–4), 254. EDN: https://elibrary.ru/ZGGWPP
11. Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: the role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, *23* (2), 113–127. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00232. EDN: https://elibrary.ru/GRGIOD

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Млкеян Лиана Акоповна, ассистент кафедры «Общая психология, психодиагностика и психологическое консультирование»
Южно-Уральский государственный университет
пр-кт Ленина, 76а, г. Челябинск, 454080, Российская Федерация
mlkeyanla@mail.ru

Рычкова Лидия Сергеевна, доктор медицинских наук, профессор
Южно-Уральский государственный университет
пр-кт Ленина, 76а, г. Челябинск, 454080, Российская Федерация
rychkovaly@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Liana A. Mlkeyan, Assistant at the Department of General Psychology, Psychodiagnostics and Psychological Counseling
South Ural State University
76a, Lenin Ave., Chelyabinsk, 454080, Russian Federation
mlkeyanla@mail.ru

Lidiya S. Rychkova, Doctor of Medical Sciences, Professor
South Ural State University
76a, Lenin Ave., Chelyabinsk, 454080, Russian Federation
rychkovaly@mail.ru

Поступила 30.06.2025
После рецензирования 01.09.2025
Принята 10.09.2025

Received 30.06.2025
Revised 01.09.2025
Accepted 10.09.2025

Личность в психолого-педагогическом измерении / Personality in Psycho-Pedagogical Dimension

Научная статья
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-1133
UDC 378.147:811.111

Original article
EDN: EKPXQC



Problems of teacher-student interaction in foreign language learning

E.A. Nenyuk[1,2], E.D. Maleeva[3,4]
[1]Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation
[2]New York University, New York, US
[3]All-Russian Academy of Foreign Trade, Moscow, Russian Federation
[4]Diversity Ltd.

Abstract

Background. Studying the problems of teacher-student interaction in the process of learning a foreign language is believed to be quite significant since it is the nature of this interaction that largely determines not only the success of learning but also the student's attitude towards the language itself, culture, and the educational process as a whole. This is where pedagogy, psychology, linguistics, and cultural studies intersect, and any communication breakdowns may disrupt this complex structure. Unlike many other disciplines, language cannot be 'absorbed' passively. It is formed as well as developed in dialogue, in a communicative context. If the interaction between teacher and student is formal, asymmetric, or based on the fear of making mistakes, language ceases to be a means of communication and turns into a set of rules. Analyzing interaction problems helps to understand why students are afraid to speak, avoid spontaneous speech, and prefer silence to active participation. A common authoritarian model, in which the teacher dominates and the student only acts as a performer, often reduces communicative activity. Analyzing interaction problems allows us to identify, which teaching strategies truly promote the development of language competence and which merely create the illusion of learning.

Purpose. To analyze the problems of teacher-student interaction in the process of learning a foreign language, examine the influence of the classroom environment, define the roles of the student and the teacher, develop strategies for two-way positive communication between the teacher and the student, that fosters the ability to speak the foreign language.

Materials and methods. The study employed a combination of theoretical and empirical methods, including the analysis of scholarly literature, pedagogical observation, questionnaire surveys, interviews, and content and discourse analysis of classroom interaction. The research material consisted of audio and video recordings of foreign language classes, questionnaire data, interviews, teaching and learning materials, and the results of students' progress.

Results. The authors conclude that teachers' burnout leads to authoritarian approaches and lack of empathy, which in turn create more student' resistance and emotional withdrawal. The educational system itself sometimes perpetuates emotional exhaustion and disengagement.

The research results show that factors such as encouraging positive emotions, using structured but flexible curricula can significantly improve the quality of learning.

Keywords: teacher-student interaction; foreign language; emotional and behavioral aspects; uniqueness of roles; supportive learning environment; compatibility

For citation. Nenyuk, E. A., & Maleeva, E. D. (2026). Problems of teacher-student interaction in foreign language learning. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 444–465. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1133

Проблемы взаимодействия преподавателя и студента в процессе изучения иностранного языка

Е.А. Ненюк[1,2], Е.Д. Малеева[3,4]

[1]Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

[2]New York University, Нью-Йорк, Соединенные Штаты

[3]Всероссийская академия внешней торговли, Москва, Российская Федерация

[4]Diversity Ltd.

Аннотация

Обоснование. Изучение проблем взаимодействия преподавателя и студента в процессе изучения иностранного языка важно потому, что именно характер этого взаимодействия во многом определяет не только успешность обучения, но и отношение учащегося к самому языку, культуре и процессу образования в целом. Здесь сходятся педагогика, психология, лингвистика и культурология, и любые сбои в коммуникации разрушают эту сложную структуру. В отличие от многих других дисциплин, язык нельзя «усвоить» пассивно. Он формируется в диалоге, в ситуации общения. Если взаимодействие преподавателя и студента формально, асимметрично или основано на страхе ошибки, язык перестаёт быть средством общения и превращается в набор правил. Анализ проблем взаимодействия позволяет понять, почему студенты боятся говорить, избегают спонтанной речи и предпочи-

тают молчание активному участию. Распространенная авторитарная модель, где преподаватель доминирует, а студент выступает лишь в роли исполнителя, часто снижает коммуникативную активность. Анализ проблем взаимодействия позволяет определить, какие стратегии преподавания действительно способствуют развитию речевой компетенции, а какие лишь создают иллюзию обучения.

Цель. Проанализировать проблемы взаимодействия преподавателя и студента в процессе изучения иностранного языка, показать влияние обстановки в классе, обозначить роли студента и преподавателя, выработать стратегии двусторонней позитивной коммуникации преподавателя и студента, ведущие к раскрытию способности заговорить на иностранном языке.

Материалы и методы. В исследовании использовался комплекс теоретических и эмпирических методов, включающий анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование, интервьюирование, контент- и дискурс-анализ учебного взаимодействия. Материалом исследования послужили аудио- и видеозаписи занятий по иностранному языку, анкетные данные, интервью, учебно-методические материалы и результаты успеваемости обучающихся.

Результаты. Авторы приходят к выводу, что эмоциональное выгорание преподавателя приводит к авторитарным подходам и отсутствию эмпатии, что, в свою очередь, усиливает сопротивление учащихся и их эмоциональную замкнутость. Сама система образования отчасти способствует эмоциональному истощению и отчуждению.

Результаты исследования показывают, что такие факторы, как поощрение положительных эмоций, использование структурированных, но гибких учебных программ, могут значительно улучшить качество обучения.

Ключевые слова: взаимодействие учителя и ученика; иностранный язык; эмоциональные и поведенческие аспекты; уникальность ролей; поддерживающая учебная среда; совместимость

Для цитирования. Ненюк, Е. А., & Малеева, Е. Д. (2026). Проблемы взаимодействия преподавателя и студента в процессе изучения иностранного языка. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 444–465. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1133

Introduction

Due to permanently changing new technologies many recently advanced teaching styles have become invalid and need urgent innovation. **The scientific relevance** of this article lies in the fact that the authors carried out a detailed analysis of the importance of compatibility between teaching and learning styles.

The **purpose** of this research is to demonstrate the problems of teacher-student interaction when learning a foreign language.

Our tasks were to analyze the following problems:

1. The emotional impact of classroom experience
2. The unique dynamic between teacher-student roles
3. The strategies for creating a supportive learning environment

The article also addresses the role of curriculum structure and the potential pitfalls of fostering competition in the classroom. The interaction between a teacher and a student in foreign language learning is multifaceted, encompassing emotional, behavioral, and relational dimensions. The authors came to the scientifically innovative conclusion that by fostering compatibility, encouraging positive emotions, establishing meaningful connections, and creating structured yet flexible curricula, teachers can significantly enhance the learning experience. The strategies, which have been worked out in the process of the research, confirm a significant theoretical importance of the work. Avoiding competitive practices and promoting collaboration further ensures that students feel supported and motivated to succeed, which underscores practical importance of the research. Ultimately, the role of the teacher extends far beyond imparting knowledge – it is about inspiring and guiding students toward effective communication and cultural understanding. The fact, that all the conclusions were based on the scientific investigations and personal experience prove the veracity and validity of the present research.

Compatibility between a student and a teacher when learning a foreign language is of great importance. The compatibility should be evident not only in personality traits but also in the alignment of teaching and learning styles. Mismatches in teaching methods or expectations can lead to misunderstandings, disengagement, and reduced effectiveness in the classroom. Teachers should aim to adapt their teaching approaches to meet the needs of diverse learners, while students benefit from being open about their preferences and difficulties. Learning style refers to the way a person processes and receives new information, while teaching style is how a person relays new information and what kind of environment they create in the classroom. Teaching styles differ depending on the personal preference of the teacher, the abilities, values as well as the discipline. Learning styles, however, are

more innate, but can also be acquired. There are many ways to process information, for example, by repetition, studying in a group or individually, by explaining to others; some people need systematic instructions, some benefit from understanding the bigger picture and then working out the details, and many others. These differences in learning styles depend on personal experience, innate abilities, IQ, curiosity, self-esteem, social standing in the class, interest in the discipline, self-discipline, and previous knowledge. "In EFL classroom interaction, positive politeness strategy was applied to deal with asking for and giving an opinion, asking for and giving suggestion, stating approval and disapproval" [5, p. 213].

Over the years many researchers have attempted to identify and name different learning styles, "VARK learning styles" is the one of the most popular. The idea is that students have one dominant learning style: visual (V) by seeing, auditory (A) by hearing, read/write (R) or kinesthetic (K) by doing [3, p. 5].

Another popular one is the Index of Learning Styles (ILS), which is a more adaptive categorizing method, because it does not classify students as one type of learner or the other but rather indicates their tendencies. According to this model, there are four dimensions of learning styles, and each dimension has two opposite sides:

1. Active and reflective learners: active learners tend to understand new information better by doing something with it, while reflective learners prefer thinking about it quietly first.

2. Sensing and intuitive learners: sensors like facts, details and practical information and skills, they are better at memorizing, but they do not like surprises and complications. Intuitive learners like a more innovative approach, they are better at understanding theoretical and abstract concepts, and they hate repetition.

3. Visual and verbal learners: visual learners are better when they have access to presentations, timelines, maps, charts, pictures, and verbal learners better understand spoken or written explanations. Some people learn best by seeing and hearing at the same time.

4. Sequential and global learners: sequential learners benefit from direct and linear explanations, they understand new information better when they

know what it consists of and all of its details. Global learners are faster and absorb new information in chunks before grasping the full concept [2, p. 108].

To believe in these categories or to adhere to them is a choice of each teacher, but in order to help students learn faster and better, it is preferable that the teacher recognizes the differences of each student and includes new teaching techniques in their arsenal, for example, a visual presentation in their explanation.

The emotions experienced during language learning often shape a student's perception of the language itself. For many students, classroom lessons are the primary and sometimes only source of language exposure, especially at the beginning stages. Positive or negative emotions during these lessons can significantly influence motivation and engagement. If students associate the language with positive emotions, such as enjoyment or pride in their progress, they are more likely to remain motivated and confident in their abilities. On the other hand, negative experiences, such as stress, frustration, or fear of failure, may hinder progress and lead to a decline in enthusiasm. Teachers play a pivotal role in creating an emotionally supportive environment where students feel encouraged and valued. Emotions can both enhance and hinder the learning process. They determine one's behavior at a particular moment as they affect attention, will, and memory.

The emotional status of the teacher and the students is in constant mutual influence, regardless of the form of study: in person or online. The teacher's understanding of the role that emotions play in the educational space, how the emotional mood of one person in a group or the whole group's emotional state can change the dynamics of the learning process, will allow to develop more effective pedagogical influences on students. Since emotions are part of all thoughts and influence people's actions, the ability to manage emotions becomes one of the leading social competencies when interacting not only with the outside world, but also with oneself. "The repercussions of a positive student-teacher relationship transcend academic parameters" [19, p. 392].

An important feature of a successful teacher is the ability to recognize students' emotions and adjust their learning style. "Teachers should develop empathy, motivation skills, and support for students in difficult learning

situations. It has already been identified that "care" can be readily gendered in academia" [18]. Positive reinforcements are among the most useful tools for a teacher, and the type of language the teacher uses greatly affects student' perception of their mood, interest and motivation.

The idea of usage of motivative expressions is mentioned in various articles. Some of the authors give their own examples. We summarized the data and added our own expressions found in the process of our research.

Some speech tools that perform an emotional and evaluative function: *Great! Great idea! This is such an original/unique/exceptional solution! What a thoughtful/attentive/responsive person! I knew you could do it! Fantastic! Wow! Amazing job! Cool! It takes your breath away! Wonderful! Brilliant! That's great! Great job! Outstanding! Perfect! I'm so proud of you! Super! That's great! Great creativity! That's great! You're just fantastic! Wonderful! A great discovery! Exceptional! It's brilliant! Great job! An incredible job! Absolutely phenomenal! I love it!*

The following phrases can be used to regulate discipline: *I'd appreciate it if you stopped interrupting. I understand your chat is very interesting, but I wish you didn't talk when I'm talking. I understand you are excited, anyway, I hope you will be quiet soon and we can … That's brilliant you all have so many ideas. Raise your hands to answer, please*.

To increase motivation, we recommend using the following phrases: *Who wants to be the first/best in...? Try harder! Go on! Nearly right. Close! You can do it! Almost! Way to go!*

To finish the lesson in a positive emotional way and raise willingness for further study, we suggest expressing appreciation about their current performance. The quote bellow, which contains the student's opinion, confirms our assumption. "When teachers tell me something good about my performance, I feel really happy and I was like that all day in my classes. You feel good and motivated. I feel like participating more because I know I am doing things right" [17, p. 6].

Students not only listen to the phrases the teacher uses, but also read into the sincerity of their voices, look at their faces, and watch their body language. Therefore, these phrases are only useful if they do not contradict all other factors.

In university settings, relationships between teachers and students are often formal or limited due to the sheer number of students and classes. "It is very important to understand the concept of communication, the elements that must be fulfilled to create effective communication, and the role that communication plays in the context of the learning process" [10, p. 115].

However, foreign language teaching requires a more personalized approach. "Giving the students the same chances in speaking is the main point to be successful in promoting effective interaction in the classroom" [15, p. 176].

Language learning is inherently about communication, and focusing solely on theoretical skills is insufficient and useless. Establishing a meaningful relationship where the student feels comfortable asking questions and interacting with the teacher is crucial. Since the teacher holds the position of authority in the classroom, they should take the initiative in building these connections. This can be achieved through active listening, showing genuine interest in the students' progress, and creating opportunities for open communication. "When students experienced boredom, they perceived less teacher enthusiasm and humor" [1, p.113].

A teacher is not just a language-learning tool, but a person, and a student is not just a passive recipient of the knowledge, but a person. "Many studies have revealed that a teacher's role exceeds the notion of 'teaching' [20, p.92**].** This concept must be understood by both parties in order to have beneficial relationships. Based on the research done, it can be concluded that the teacher has more power and responsibility in building a teacher-student relationship, because students respond to what the teacher initiates. However, students could and should take a more active role if the relationship is not beneficial to their learning progress. The end goal of those interactions is for the student to be able to communicate in a foreign language, and if the relationship they have with the teacher negatively affects that goal, students should attempt to remedy it, if at all possible.

In order to assess how students would react to a problem in their relationships with the teacher, we asked a group of students with different learning experiences and from different universities to answer the following question: "In a hypothetical situation you experience problems with your teacher, you sense that there is a tension in your interactions and you be-

lieve that it affects your grades and your performance in class. How would you attempt to fix it?

A) Talk to the teacher directly;

B) Transfer to another group;

C) Keep quite or ignore it.

For the most part, the participants chose option C (38%), with option A (31%) being a close second. Those who chose option B and those who were indecisive between B and C were presented in equal proportions (15%). We asked the students to explain the reasoning behind their choices. Those who chose option A, i.e group A, said that they believed it was better to face problems head-on in order to understand its cause and what action they could take to resolve it. All the participants in group A were certain in their communication and problem resolution skills; they highlighted that the only reason they did not see this option working was if the teacher was not engaging and was not willing to resolve the situation. Group A also said that the personality of the teacher did not affect their choice, but in case the problem could not be resolved, they would choose option B.

Groups B and C both chose a non-confrontation approach due to the fear of worsening the situation. The participants said that they were afraid of provoking a negative reaction from the teacher if they took a direct approach as the students were unsure how the teacher might react if they brought up the problem. Ways in which students in group C might resolve the problem differ; some said that they would work harder to win the teacher back, hoping that their efforts would be noticed and recognized. Others, however, said that they would do that was asked of them and nothing more to fix the problem in hopes that it would go away on its own. Group B said that they believed it was pointless to talk to the teacher and reason with them, but they also did not want to the problem to affect their grades and performance in class, they saw transferring as the most reasonable approach.

To draw useful conclusions from the survey, we need to understand that students provided answers based on their personal experience and on the experience of their peers. This important detail allows us to see that most student do not feel comfortable approaching and discussing problems with their teachers, many just do not see the point. The relationship between stu-

dents and the teacher depends on both parties. The teacher should initiate said relationships, but if a student does not want to develop them, then there will be no results. The teacher, in return, should take an interest and act if a student comes to them with a problem.

Teachers took their own survey to allow us to see the perspective of the teacher in a similar situation. They were asked to answer one question: "In a hypothetical situation, you have a problem with your student, they are a troublemaker and are disruptive in class. How would you go about resolving this issue?

A) Fail them during the exam;

B) Talk to them;

C) Ignore the situation.

According to the survey results 54% of teachers chose option A and would fail the student or be completely indifferent during the exam to try to force them to change groups. This suggests that many teachers see direct consequences – such as failing the student – as a reasonable method for addressing disruptive behavior. This approach seems to be favored by teachers who believe that forcing students to face the consequences might lead to a change in their behavior or even a shift to another group. However, 20% of teachers chose option B and would try to talk to the student to figure out a possible solution and find out what caused their behavior. Teachers in this group acknowledge that talking to the student often does not lead to a successful resolution, suggesting frustration with this strategy's effectiveness. While this is the least favored approach, it indicates that some teachers still value communication and trying to understand the root causes of the student's behavior. The remaining 26% of participants opted for option C. Ignoring the situation and not falling for the provocations of the student in the eyes of group C is a difficult way to deal with the situation, but the most possible. Teachers in this group noted that while they would attempt to talk to the student, they would ultimately decide to ignore the provocations, possibly due to the perceived difficulty or ineffectiveness of the other strategies.

The results of this poll help us to better understand the interpersonal relationships from the teachers' standpoint. The majority of the teachers are in group A. This suggests a lower degree of flexibility in the relationship,

where teachers see their role more as disciplinarians than as mentors, which can hinder the development of a more collaborative and supportive environment. The survey results also suggest that teachers do not always view themselves as proactive in preventing issues but rather as reacting to problems once they arise. This reflects a possible lack of preparation in managing interpersonal conflicts in the classroom, which negatively impacts the overall group atmosphere and teacher-student relationships.

With the results from both surveys, we can see key problems that both students and teachers are facing. Many students seem to lack trust in their teachers' ability to resolve conflicts constructively. While some students feel comfortable addressing issues directly, a significant number are either afraid of confrontation or unsure how to approach the teacher, suggesting a need for greater emphasis on building communication skills for both students and teachers. The trend towards avoiding is relevant in both surveys. This could lead to unresolved issues, which might affect both academic performance and overall student well-being. These results suggest that improving communication skills and building trust between students and teachers could lead to more open, constructive relationships and better conflict resolution in academic settings. Teachers may need to foster a more approachable and supportive environment to encourage students to address issues before they escalate.

At the initial stages of language learning, students often resemble children in their communication abilities, regardless of their actual age or maturity. They struggle to express their thoughts, articulate even basic ideas, and rely heavily on the teacher for validation and support. The teachers should take this into consideration when interacting with students because it can shed light on the students' behavior in class. These dynamic highlights the importance of the teacher's role as a guide and mentor. Teachers should approach their students with patience and empathy, recognizing that this dependency is a natural part of the learning process and will evolve as the students gain confidence and proficiency. Positive reinforcement is an invaluable tool for teachers that should be used throughout the learning process, being the most effective at the start. The importance and application of positive reinforcement have been deeply researched by educators and even

animal trainers, who have found it to be one of the most useful tactics for learning and directing behavior across ages and species.

So what are positive or negative reinforcements? In short, it is what a teacher decides to focus on, it is also a difference of approach. The main goal of teaching cannot be reached without establishment of the correct emotional climate: "Teachers face increasingly more demands and challenges in the classroom" [7, p. 397]. In other words, a teacher should praise progress and reward accomplishments rather than criticize mistakes. We can think about it this way: negative reinforcement is giving 100 points to a student and deducting a point for every mistake, positive reinforcements is starting with 0 and adding a point for every correct answer. In the end, the result will be the same, let us say 75 points, but there is a difference in perception. It works better in verbal interactions between students and their educators. Negative reinforcement has always been the default go-to method of learning, because it is easier. Positive reinforcement takes time, patience and dedication on the teacher's part. It involves creating a system of rewarding a desired type of behavior. For example, verbal recognition, giving some kind of physical reward, positive feedback in front of others, rewarding with opportunities, giving points for asking a question in class, or for volunteering to answer a question. Every teacher is free to create a system that works best for them and their students, but the teacher must keep two things in mind while creating this system. First, it is to be clear and predictable, so the students understand what kinds of behavior are being encouraged. Second, the teacher should use a variety of rewards, because different people are more responsive to verbal recognition or physical rewards or new opportunities, so that this method is equally effective for everyone. Additionally, positive reinforcement helps to create a supportive and motivating learning environment. When students feel recognized and valued, they are more likely to engage actively in lessons and take risks in their learning without fear of failure. They overlook the risk of being mistaken in favor of trying something new. Incorporating positive reinforcement into education requires a shift in mindset both for teachers and students. It moves away from a fear-based learning model toward one that fosters confidence, self-motivation, and a love for learning. When used effectively, positive reinforcement not only improves academic

performance but also strengthens relationships between educators and students, making the classroom a place where students feel safe, encouraged, and inspired to grow. "As a behavior setting, the classroom runs on interactions between and among participants" [16, p. 369].

It does not mean that teacher have to forfeit correcting mistakes altogether, students still obviously need to understand and correct their mistakes, otherwise there is not much learning involved. Teachers should still deduct points for mistakes during tests, because it is more time-efficient. However, if the student only receives negative feedback from the teacher, it is all they will think of their abilities, that they always make mistakes and cannot seem to get anything right, regardless of their actual level.

Learning a new language is a demanding process that can cause significant stress and frustration. An effective way to mitigate these emotions is to create an understandable and predictable curriculum. A clear structure allows students to anticipate the flow of lessons, prepare for upcoming tasks, and better understand what is expected of them. Consistency in teaching methods, regular feedback, and clear learning objectives can all contribute to a sense of stability and reduce anxiety. Predictability fosters a sense of control and confidence in students, enabling them to focus more on their learning. It helps students be better prepared for certain tasks and understand what is expected of them.

It is important to note that the difficulties discussed in the previous sections rarely exist in isolation. They are interconnected, being mutually reinforcing, and often produce a cumulative effect that diminishes the quality of interaction between teachers and students. The following section explores several additional issues that substantially affect the dynamics of language learning and communication in the classroom.

A widespread issue in foreign language teaching is the excessive focus on grammatical accuracy. Many teachers, guided by long-standing pedagogical traditions, place primary emphasis on correctness rather than fluency. While accuracy is an essential component of language competence, constant attention to error correction often causes anxiety and inhibits spontaneous speech. Instead of perceiving mistakes as a natural and valuable part of the learning process, students begin to associate them with failure and embarrassment.

This approach transforms the classroom into a space of constant monitoring rather than exploration. Excessive correction may interrupt the flow of communication, leading students to speak less and think more about avoiding mistakes than about expressing meaning. Focused feedback, on the other hand, where teachers target only specific categories of errors, tends to be more efficient and less emotionally taxing.

Moreover, institutional expectations often reinforce this perfectionist approach: grading rubrics and standardized tests prioritize grammatical form over communicative competence. As a result, students internalize the idea that fluency is secondary, which limits creativity and willingness to experiment with new linguistic structures. The overemphasis on correctness thus restricts authentic interaction and transforms learning into performance under pressure rather than a process of discovery.

Closely related to the problem above is the scarcity of individualized feedback. In large classes, teachers are frequently unable to provide detailed, personalized comments. Heavy workloads, time constraints, and administrative pressure lead to generalized responses that fail to address specific student needs. When feedback is vague such as "work on your grammar" or "improve your writing style" students do not know where to begin or how to progress. They lose a sense of direction and become demotivated. The absence of personal attention also communicates to learners that their progress is not noticed or valued. Consequently, they turn to grades and peer comparisons as substitutes for meaningful guidance.

Lack of individual feedback contributes to the erosion of self-regulation skills. Instead of evaluating their own learning, students depend on external approval. They become reactive rather than proactive, waiting for instructions rather than initiating questions or seeking solutions. In this way, the teacher's silence – or generic commentary – can be as harmful as overt criticism. Meaningful feedback is not merely a correction; it is a dialogue that builds confidence and encourages growth.

Another crucial yet often underestimated problem is teacher burnout. Emotional exhaustion, depersonalization, and a reduced sense of personal accomplishment are the core components of burnout as described in Maslach's model. In the context of foreign language teaching, burnout directly affects

classroom atmosphere and the quality of communication. Teachers who experience chronic fatigue or frustration tend to rely on routine methods and avoid innovation. Their patience and empathy decline, and they may unintentionally project negativity onto their students. A teacher who feels emotionally drained is less likely to notice subtle signals of their students' confusion, anxiety, or disengagement. Over time, this leads to a colder, more mechanical classroom environment in which genuine communication becomes rare.

"Research confirms that burnout not only lowers teaching effectiveness but also transmits emotional fatigue to students, reducing their motivation and engagement" [7, p. 25]. This emotional "contagion" can create a feedback loop: unmotivated students increase the teacher's stress, which in turn further diminishes classroom energy. Preventing burnout requires institutional support, peer collaboration, and opportunities for teachers to reflect on their emotional well-being. Without addressing this psychological dimension, even the most well-designed curricula will fail to produce positive results.

A recurring problem in many educational contexts is the passive role of students who rely entirely on the teacher as the sole source of knowledge and authority. In such classrooms, learners expect constant guidance, correction, and approval. They hesitate to act independently, fearing mistakes or disapproval. As a result, their learning becomes externally driven rather than self-directed. This dependence is reinforced by traditional teacher-centered methods that position the instructor as the "giver" of information and the student as a "receiver". The structure discourages autonomy and self-reflection. Students who are accustomed to being told what to do rarely develop strategies for self-evaluation, time management, or goal setting. They tend to ask repetitive questions such as "Is this correct?" or "What should I do next?", even when instructions are clear.

Such passivity severely limits language development. Communication in a foreign language requires risk-taking, initiative, and self-expression – qualities incompatible with fear of independence. Encouraging autonomy does not mean abandoning guidance; rather, it means gradually transferring responsibility from teacher to learner through reflective tasks, peer review, and project-based learning. The challenge is to create a classroom culture in which curiosity and experimentation are rewarded rather than punished.

Perhaps the most subtle yet far-reaching issue lies in the insufficient practice of reflection by teachers themselves. Reflection is not merely a post-lesson summary; it is a continuous process of questioning one's assumptions, analyzing the outcomes of pedagogical choices, and adjusting future actions. However, many educators either lack time or do not view reflection as an essential part of professional growth.

Without systematic self-analysis, teachers are likely to repeat ineffective strategies. They may continue overcorrecting errors, providing minimal feedback, or responding to disruptive behavior with punishment instead of dialogue. Reflection allows teachers to recognize these patterns and to understand how their attitudes and emotions shape classroom dynamics. "As Schön and Argyris proposed, effective practitioners operate in two reflective "loops": the single loop, which focuses on immediate problem-solving, and the double loop, which re-examines the underlying principles guiding one's actions" [9, p. 104].

The interaction between teachers and students in the process of foreign language learning represents a multidimensional system influenced by emotional, behavioral, and institutional factors. Within this system, numerous difficulties emerge that prevent effective communication, mutual understanding, and the development of learner autonomy. The following list summarizes all major problems discussed in the article.

1) Incompatibility of teaching and learning styles

Differences between the way teachers teach and the way students perceive information lead to misunderstanding, disengagement and reduced learning effectiveness. Teachers often fail to adapt their approach to diverse cognitive and perceptual preferences (e.g., VARK or ILS models).

2) Emotional disconnection and lack of emotional awareness

Teachers sometimes overlook the emotional climate of the classroom. Negative emotions such as anxiety or frustration reduce motivation and memory retention. Students' and teachers' moods constantly influence one another. "This use of emotion can be helpful or harmful, raising classroom standards or lowering them" [6, p. 825].

3) Lack of effective communication and trust

Students often feel uncomfortable discussing problems or conflicts. Teachers tend to react to issues rather than prevent them. Mutual distrust reduces the possibility of constructive dialogue.

4) Authoritarian and punitive approaches

Many teachers rely on discipline and sanctions rather than empathy and dialogue. Such behavior creates fear and distance rather than respect and collaboration.

5) Low student initiative and avoidance of confrontation

Students prefer silence and avoidance over active communication. Fear of worsening the situation leads to unresolved tension.

6) Lack of trust and emotional openness

Both teachers and students hesitate to express feelings or concerns. This results in superficial interaction and low emotional investment.

7) Overreliance on negative reinforcement

Teachers focus on mistakes rather than progress. Students develop self-doubt and anxiety instead of confidence.

8) Unstructured or unpredictable curriculum

Absence of clear organization increases stress and confusion. Predictable routines and clear expectations reduce anxiety and improve learning.

9) Insufficient teacher preparation in conflict management

Teachers often lack training in handling interpersonal difficulties. This leads to reactive, punitive, or avoidant behavior when problems arise.

10) Overemphasis on grammar and correctness

Continuous correction and focus on perfect language use create tension and fear of mistakes. Communication becomes mechanical, and students lose fluency and creativity.

11) Lack of individualized feedback

Students receive generic comments without guidance for improvement. Large class sizes and teacher workload prevent personalized instruction.

12) Teacher burnout and emotional exhaustion

Chronic stress leads to reduced empathy, patience, and creativity. All these sequences lead can convert into student burnout: “Burnout lowers classroom energy and contributes to disengagement” [11, p.74].

13) Student passivity and overdependence on the teacher

Learners rely excessively on the teacher’s control and evaluation. They lose motivation for self-regulated learning and initiative.

14) Limited reflective practice among teachers

The complexity of these problems lies in their interconnectedness. They rarely appear in isolation; rather, they create a self-sustaining system of negative feedback loops that reinforce one another.

The first two that affect each other heavily are emotional climate and communication. The student' ability to communicate {especially when we talk about language students) would be blocked in the atmosphere of stress, which will lead to the lack of success/ Some other researchers also share this opinion: "Learning will be successful if the process is communicative" [12, p. 28]. Both lack of emotional awareness and trust reduce openness in communication. Ineffective communication increases misunderstandings and emotional tension, which in turn deepen disconnection. Over time, this emotional distance fosters student avoidance and teacher burnout. As a result, what we have is a cold, mechanical classroom atmosphere in which dialogue and empathy are replaced by silence and formality.

The next two are incompatibility of teaching style with the learning style and passivity of the students. Incompatibility of styles leads to students' frustration and reduced confidence. Frustrated students become passive and overdependent, expecting the teacher to "translate" everything for them. Teachers, in turn, interpret this passivity as lack of interest, which can reinforce negative feedback and emotional fatigue. A vicious circle of disengagement takes hold of the classroom, because students stop trying and teachers stop adapting.

An obvious, but no less important interconnection is between obsession with correctness in grammar and loss of motivation. Overemphasis on correctness suppresses fluency and creativity, creating fear of mistakes. This fear discourages participation, feeding student passivity and avoidance. Constant correction without positive reinforcement increases frustration for both teachers and students, eventually leading to teachers' burnout and loss of motivation in students, resulting in the classroom becoming performance-oriented, where accuracy replaces communication as the primary goal.

Lack of feedback, reflection, and growth creates a completely new set of problems that continuously affect each other. "It is known that teachers influence their students, students may equally have an impact on their teachers' instruction and teacher-student relationships" [14, p. 178]. Lack of indi-

vidualized feedback denies students personal direction, leading to passivity. At the same time, limited reflection prevents teachers from realizing that their feedback is ineffective. Burnout further reduces the teacher's capacity to reflect, forming a self-reinforcing triad of inefficiency. Both the teacher and students stagnate because the teacher repeats unproductive methods, and the students fail to progress.

It is important to recognize that sometimes the educational systems we have can hold the learning progress back, even though we can hardly do anything to change them. Institutional pressure fuels burnout like nothing else. Large class sizes, rigid curricula, and grading systems intensify teacher burnout. Burnout leads to authoritarian approaches and a lack of empathy, which, in turn, creates more student resistance and emotional withdrawal. The absence of institutional support also limits opportunities for reflective practice. The educational system itself perpetuates emotional exhaustion and disengagement.

The absence of a clear and structured curriculum can increase students' dependency on the teacher. Unpredictable lessons generate confusion and anxiety. Students who do not understand expectations become more dependent and hesitant to participate. Teachers under pressure to "catch up" with the syllabus have less time for individual feedback or reflection. Structural instability magnifies psychological insecurity on both sides.

Low teacher preparation in conflict management combined with student avoidance ensures that most interpersonal issues remain unresolved. Unaddressed conflicts escalate silently, contributing to emotional disconnection and burnout. Without reflection, teachers repeat the same mistakes in new situations. That results in tensions accumulating beneath the surface until motivation and respect collapse.

Conclusion

The study of teacher-student interaction in foreign language learning reveals that the process of mastering a new language is, above all, a process of human communication. It is not confined to the transfer of linguistic knowledge but involves emotions, attitudes, and social behaviors that shape the learner's experience. The research and analysis presented here demonstrate

that effective teaching arises from the balance between structure and flexibility, authority and empathy, correction and encouragement.

The key challenges identified are mismatched teaching and learning styles, emotional tension, lack of communication, excessive focus on correctness, limited feedback, teacher burnout, student passivity, and insufficient reflection, which collectively form a system of interdependent barriers. When unresolved, these barriers hinder the development of mutual trust and reduce the quality of education. However, when recognized and addressed through conscious pedagogical effort, they can be transformed into opportunities for growth. The specialists in the field of psycholinguistics came to the similar conclusion: "Research on language teacher agency and language teacher emotions has demonstrated that both are central components of teacher identity and practice" [8, p. 52].

Building productive relationships requires both parties to engage in open, reflective communication. "Enjoyment is one of the most relevant and frequently experienced discrete emotions for both teachers and students in classroom learning contexts" [4, p. 11]. Teachers must cultivate empathy, adaptability, and emotional intelligence, while students should develop autonomy, confidence, and responsibility for their own learning. Educational institutions, in turn, should support this process by creating conditions that prevent professional burnout and encourage innovation and reflection.

Ultimately, successful teacher-student interaction is not limited to the achievement of linguistic competence. It fosters personal development, intercultural understanding, and the formation of communicative confidence that extends beyond the classroom. The goal of teaching a foreign language, therefore, is not merely to produce grammatically correct speakers but to nurture individuals capable of meaningful, creative, and humane communication in a globalized world.

References / Список литературы

1. Bieg, S., Nett, U. E. (2022). Teachers' enthusiasm and humor and its lagged relationships with students' enjoyment and boredom: a latent trait-state approach. *Learning and Instruction*, *81*, 112–115. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101579
2. Felder, R. M., Brent, R. (2016). *Teaching and Learning STEM: A Practical Guide*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 107–109.

3. Fleming, N., Baume, D. (2006). Learning styles again: VARKing up the right tree. *Educational Developments* (SEDA, Ltd), *7*(4), 4–7.
4. Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T. (2021). Teacher emotions in the classroom: a review. *Educational Psychology Review*, *33*(1), 1–35.
5. Gunas, T., Simpen, I. W., Sudipa, I. N., Artawa, K. (2023). Politeness strategies in EFL teaching-learning context in high schools in Manggarai Region, Eastern Indonesia. *The International Journal of Social Sciences World*, *5*(1), 211–221. URL: https://www.growingscholar.org/journal/index.php/TIJOSSW/article/view/317
6. Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, *16*(8), 811–826. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7
7. Kermanshahi, N., Pishghadam, R. (2022). Feedback and burnout in EFL teachers. *International Journal of Language Testing*, *1*, 23–24.
8. King, J., Almukhaild, H., Mercer, S., Babic, S., Mairitsch, A., Sulis, G. (2024). Teacher emotions and the emotional labour of modern language (ML) teachers working in UK secondary schools. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *62*(3), 1213–1235. https://doi.org/10.1515/iral-2024-0080. EDN: https://elibrary.ru/QYGGEZ
9. Koole, S., Dornan, T., Aper, L., Scherpbier, A., Valcke, M., Cohen-Schotanus, J., Derese, A. (2011). Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schön. *BMC Medical Education*, 104.
10. Lee, I. (2013). Research into practice: written corrective feedback. *Language Teaching*, 112–118.
11. Machost, D., et al. (2021). Reflective practices in education. *CBE Life Sciences Education*, 68–74.
12. Mahdi, S. (2023). Effective communication in learning: teacher strategies and their impact on student learning outcomes. *International Journal of Linguistics, Communication, and Broadcasting*, *1*(4), 26–30.
13. Martinez, R., Wighting, M. (2023). Teacher-student relationships: impact of positive behavioral interventions and supports. *Athens Journal of Education*, *10*(3), 397–410.
14. Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: a meta-analysis. *Educational Research Review*, *7*(3), 177–197.
15. Nurmawati, Harianto, Atmowardoyo, et al. (2019). An analysis of positive politeness strategies to promote effective interaction in the classroom. *ESL Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 171–178.
16. Pianta, R. C., Hamre, B. K., Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In: *Handbook of Research on Student Engagement*, pp. 365–386.
17. Richards, J. C. (2020). Exploring emotions in language teaching. *RELC Journal*, 11–15.

18. Tormey, R. (2021). *Rethinking student-teacher relationships in higher education: a multidimensional approach*. Springer Nature.
19. Wang, F. (2024). The relationship between students and teachers and its implications. *Journal of Education, Humanities and Social Science*, 390–395.
20. Wong, K., et al. (2017). The impact of teacher burnout on teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 89–96.

DATA ABOUT THE AUTHORS

Evgenia A. Nenyuk, Senior Lecturer of the Department of English Language and Professional Communication; Ph.D. in Linguistics
Financial University under the Government of the Russian Federation; New York University
49/2, Leningradsky Prospekt, Moscow, 125167, Russian Federation; New York, NY 10012, United States
janna_tev@hotmail.com

Ekaterina D. Maleeva, Head of Educational Programs; International Economist
All-Russian Academy of Foreign Trade; Diversity Ltd.
6A, Vorobyevskoye Highway, Moscow, 119285, Russian Federation
krotkovak@yandex.ru

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Ненюк Евгения Абрамовна, старший преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации; Ph.D in Linguistics
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации; New York University
пр-кт Ленинградский, 49/2, г. Москва, 125167, Российская Федерация; Нью-Йорк, 10012, Соединенные Штаты
janna_tev@hotmail.com

Малеева Екатерина Дмитриевна, руководитель образовательных программ; экономист-международник
Всероссийская академия внешней торговли; Diversity Ltd.
Воробьевское шоссе, 6А, г. Москва, 119285, Российская Федерация
krotkovak@yandex.ru

Поступила 12.12.2025
После рецензирования 10.02.2026
Принята 16.02.2026

Received 12.12.2025
Revised 10.02.2026
Accepted 16.02.2026

Личность в психолого-педагогическом измерении / Personality in Psycho-Pedagogical Dimension

Научная статья Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-1138 **EDN:** IMYMVC
УДК 159.923

Роль смыслообразующей активности в формировании социальной позиции личности

Е.Г. Сердюк, К.Р. Киселёва
Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, Новороссийск, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Полицентричность современной действительности предъявляет новые требования к человеку: лабильность, высокая социальная активность, высокий уровень профессиональных компетенций. Смыслообразующая активность субъекта формируется в контексте коллективной и индивидуальной систем ценностей, являясь ведущим звеном в структуре интегральной индивидуальности. В современном контексте высокого уровня неопределенности внешней среды особую роль играет адаптивность и устойчивость личности, сформированные на базе смыслов и ценностей. Понимание механизма функционирования смыслообразующей активности даёт возможность развивать качества личности, необходимые для осмысления и формирования социальной позиции. Сформированность позиции молодого поколения во многом зависит от условий и качественных характеристик социального пространства. Для студенческой молодежи – образовательная среда вуза, позволяющая осознанно, опираясь на внутреннюю систему смыслов, определить социальную позицию.

Цель – исследование смыслообразующей активности как фундамента формирования социальной позиции в образовательной среде.

Материалы и методы. Главный метод исследования – научно-теоретический анализ. Статья базируется на комплексе источников: фундаментальные труды, научные публикации, материалы конференций и семинаров, что позволяет исследовать феномен смыслообразующей активности, проанализировать факторы формирования социальной позиции личности в процессе обучения. Для диагностики уровня социальной позиции личности применяется метод тестирования. Статистический метод, измеряющий степень линейной взаимосвязи между двумя переменными – корреляционный анализ Пирсона.

Результаты. Сущность понятий «активность», «смыслообразующая активность», «система ценностей», «социальная позиция», исследуются в аспекте аксиологической основы педагогического процесса в целом. Социальная позиция личности выступает следствием взаимодействия личностных смыслов и ценностей и социальной ориентированности. Понимание механизма взаимодействия факторов образования смысловой системы позволит выработать систему формирования устойчивой социальной позиции молодого поколения, мотивировать включенность в социальные процессы. Результаты исследования расширяют представления о содержании понятия «смыслообразующая активность, которая, по нашему мнению, представляет собой целостную качественно-количественную систему, осуществляющую выбор ценностей, построение смысловой системы, выстраивание вектора личного развития во взаимодействии с социумом, реализуется в выборе социальной позиции личности.

Ключевые слова: смыслообразующая активность; социальная позиция; система ценностей; направленность личности; образовательное пространство; образовательно-воспитательная парадигма

Для цитирования. Сердюк, Е. Г., & Киселёва, К. Р. (2026). Роль смыслообразующей активности в формировании социальной позиции личности. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 466–485. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1138

The role of meaning-making activity in shaping an individual's social position

E.G. Serdyuk, K.R. Kiseleva
Admiral Fyodor Fyodorovich Ushakov State Maritime University, Novorossiysk, Russian Federation

Abstract

Background. The polycentric nature of modern reality places new demands on individuals, such as being flexible, socially active, and proficient in their respective fields. The meaning-making activity of an individual is shaped within the context of their collective and individual value systems, serving as a crucial component of their overall personality. In today's highly uncertain environment, adaptability and resilience, which are based on personal meanings and values, take on significant importance. Understanding the functioning of meaning-making activity allows individuals to develop the qualities necessary for comprehending and shaping their social positions.

Purpose. Research on semantic activity as a foundation for the formation of a social position in the educational environment.

Materials and methods. The main research method is scientific and theoretical analysis. The article is based on a complex of sources: fundamental works, scientific

publications, materials of conferences and seminars, which allows us to study the phenomenon of meaning-making activity and analyze the factors that shape an individual's social position during the learning process.

Results. The essence of the concepts "activity", "meaning-making activity", "value system", and "social position", and understanding the mechanism of their interaction, will allow us to develop a system for forming a stable social position among the younger generation. The social position of an individual is a result of the interaction between personal meanings and values, as well as social orientation. The typology of values and factors of meaning-making allows us to examine these phenomena from the perspective of the main structural components of the formation of an active social position and involvement in social processes.

Keywords: meaning-making activity; social position; value system; personality orientation; educational space; educational and upbringing paradigm

For citation. Serdyuk, E. G., & Kiseleva, K. R. (2026). The role of meaning-making activity in shaping an individual's social position. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 466–485. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1138

Введение

Современная действительность диктует необходимость развития активной жизненной позиции студентов вузов в условиях стремительно меняющегося о глобальные пространства. Полицентричность предъявляет повышенные требования и к профессиональной подготовке специалистов транспортного профиля, определяя специфику образовательного процесса и направленность учебных программ на формирование компетенций, востребованных именно в сфере транспорта и логистического обслуживания экономики России мирового сообщества.

Транспортные вузы обладают рядом характерных черт, отличающих их от образовательных учреждений иных профилей. Во-первых, специфика высших учебных заведений транспортной направленности характеризуется наличием выраженной научно-технической составляющей, обусловленной необходимостью фундаментальной подготовки высококвалифицированных инженерных кадров для эффективного функционирования сложных технологических комплексов транспортно-инфраструктурного комплекса. Отличительной чертой является интенсивная интеграция образовательного процесса с потребностями и тенденциями реального сектора экономики, требуя непрерывную

адаптацию учебной программы к меняющимся условиям рынка труда. Во-вторых, особое внимание уделяется организации практико-ориентированного обучения, включающего реализацию специализированных лабораторных практикумов, производственных практик, курсового и дипломного проектирования, проводимых совместно с ведущими компаниями отрасли. В-третьих, транспортные вузы характеризуются активным вовлечением обучающихся в научную деятельность посредством участия в прикладных исследованиях, инновационно-технологических разработках, проектировании и внедрении передовых решений в области транспортировки грузов и пассажиров, экологии, автоматизации процессов и информационной поддержки логистической цепочки поставок. Программа подготовки кадров для транспортного комплекса направлена на повышение уровня научной культуры студентов, создание условий для самостоятельного анализа проблемных ситуаций и разработки эффективных механизмов оптимизации деятельности предприятий транспортного сектора [11, с. 76].

Особое место занимают морские транспортные вузы, представляющие собой специализированные высшие учебные заведения, осуществляющие подготовку высококвалифицированных специалистов для морской отрасли, включая судоходство, морскую технику, навигацию, эксплуатацию флота, логистику и другие направления деятельности, связанные с функционированием морского транспорта [10, с. 68]. Морские транспортные вузы обеспечивают комплексное обучение, соответствующее международным нормам и требованиям, готовят специалистов, способных эффективно осуществлять работу в сложной среде, решать технические и организационные задачи, соблюдать нормы безопасности и экологии, обеспечивать устойчивое развитие морской транспортной системы. Формирование социально активной позиции подразумевает взращивание чувства профессиональной гордости, понимания личной ответственности за стабильность и безопасность морских коммуникаций, формирование устойчивых морально-нравственных ориентиров и высоких стандартов профессиональной этики.

Среди отечественных ученых, занимавшихся изучением социальной позиции личности как важнейший аспект человеческой индивиду-

альности выделяют А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, Д.А. Леонтьева, В.Н. Мясищева, Б.Д. Парыгина, С.Л. Рубинштейна, а также социологов: Ю.А. Леваду, Г.В, Осипова, З.И. Файнбурга и др. Социальную позицию личности за рубежом в социальной психологии исследовали Л. Берковиц, Ф. Зимбардо, Ч.Х. Кули, Д.Г. Мид; в области психологии развития - Ж. Пиаже, К. Роджерс, Л. Фестингер; культурной антропологии и социологии - П. Бурдье, К. Гирц, внеся существенный вклад в понимание влияния личных убеждений личности, опыта взаимодействия в обществе, социально-культурных факторов на формирование социальной позиции личности.

Современный подход в образовании предусматривает не только приобретение глубоких профессиональных знаний и навыков, но и воспитание социально активных граждан, осознающих значимость своей профессии и готовящих себя к активному участию в жизни общества, способных конструктивно взаимодействовать с окружающим миром и вносить значимый вклад в общее дело устойчивого развития транспортной системы России и обеспечение ее интеграции в международную экономику.

Материалы и методы

Материалом изучения стали результаты исследования феномена смыслообразовательной активности, работы по проблеме формирования социальной позиции и ценностной структуры личности. Анализ трудов А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, Д.А. Леонтьева, В.Н. Мясищева, Б.Д. Парыгина, С.Л. Рубинштейна и др. позволил глубже понять механизмы взаимодействия личности и общества, функционирования смыслообразующей активности и ее роли в формировании социальной активности личности. Опираемся в размышлениях на междисциплинарный подход, согласно которому социальная позиция является важнейшим аспектом человеческой индивидуальности. Важным выступает комплексное исследование личных убеждений личности, опыта взаимодействия в обществе, влияния социально-культурных факторов на формирование социальной позиции личности (Л. Берковиц, Ф. Зимбардо, Ч.Х. Кули, Д.Г. Мид и др.).

Методами работы выбраны феноменологический анализ понятий «смыслообразующая активность», «активность», «система ценностей», «социальная позиция», которые рассмотрены с позиции взаимосвязи относительно разных теоретических подходов, в аспекте аксиологической основы педагогического процесса. Применен метод, базирующийся на универсальных принципах познания (диалектика, логика). Методы структурного и содержательно-терминологического анализа легли в основу изучения механизма взаимодействия личностных смыслов и ценностей и социальной ориентированности.

Результаты и обсуждение

Социально-экономические и политические трансформации мирового пространства повлияли на систему ценностей личности – основу формирования и становления социальной единицы. Вопрос активности субъекта в контексте взаимообусловленных внешних и внутренних факторов остается актуальным предметом исследования. В современных психологических концепциях рассматривается субъект деятельности с позиции его активности (К.А. Абульханова, В.М. Бехтерев, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Р. Лазурский, А.А. Волочков, А.А. Леонтьев, А.К. Осницкий, И.П. Павлов и др.) [1, с. 58]. Смыслообразующая составляющая активности занимает ведущую роль. Интерес к смыслообразующей активности как основе ценностной направленности личности отражен в работах зарубежных (А. Маслоу, К. Роджерс, К. Шварц, В. Франкл, О. Сакс и др.) и отечественных (А.А. Волочков, М.А. Кирилов, Д.А. Леонтьев, В.А. Ядов, М.С. Ясницкий и др.) ученых и практиков [7, с. 3-27]. Исследование и понимание особенностей развития и функционирования смыслообразующей активности имеет практическую значимость: возможность сформировать социально активную позицию личности. Ценностно-смысловая сфера исследуется в статике и динамике субъективных и объективных факторов, которые в совокупности обеспечивают устойчивость и адаптивность. Особая роль адаптивности отводится сегодня в ситуации постоянных изменений. Современная действительность во все времена предъявляет к личности определенные требования в соответствии с реалиями текущего

времени. Наиболее актуальными навыками сегодня являются активное взаимодействие с миром, сформированность социальной позиции.

Психологию активности как направление развивают в исследованиях К.А. Альбуханова, А.А. Волочкова, Б.А. Вяткина, М.Ю. Горбунова, Д.С. Корниенко, Е.О. Смирнова, В.Ю. Хотинец, А.Б. Хромова и др. В. Франкл в труде «Человек в поисках смысла» в 1990 г вводит понятие «смыслообразующая активность», характеризуя данный феномен как «стремление человека к смыслу» [19, с. 77]. Смыслообразующая активность имеет высокую значимость в формировании личности, являясь центральным звеном в структуре интегральной индивидуальности. Ценностно-смысловая сфера динамична как в рамках онтогенеза, так и социально-исторического развития общества. Смыслообразующая активность нацелена на выбор социальных ценностей из существующего спектра, их интеграцию и выстраивание собственной структуры смыслов в определенном иерархическом порядке. Результатом представленного процесса является выбор позиции субъекта. Смыслообразующая активность выполняет опосредующую функцию в структуре интегральной индивидуализации личности, способствует повышению уровня адаптации (студенты с высоким уровнем активности продуктивно взаимодействуют с внешней средой, опираясь на осознанность собственных потребностей), обеспечивает состояние психологического благополучия. Мы рассматриваем активность субъекта в процессе выбора социальной позиции. Субъект на основе выбранных ценностей обретает жизненные смыслы, формулирует цели, организует деятельность.

Проблему активности в физиологии рассматривают в работах В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, отождествляя её с реактивностью организма. К.Н. Корнилов делал попытку объединить объективную концепцию и рефлексологию В.М. Бехтерева в концепции реактологии: рассматривает объективное и субъективное в единстве природы человека [2, с. 165-172]. Различные виды психологической активности изучают А.Ф. Лазурский и М.Я. Басов. Л.С. Выготский в рамках реактологии исследует феномен активности, описывая взаимообусловленность процессов развития ребенка и уровня проявленности. На первых этапах развития ребёнка преобладают пассивность и реактивность, которые

в дальнейшем трансформируются в активность, личность включается в поиск социальных связей и совместную деятельность. Социум, по мнению ученого, является основным фактором формирования активности субъекта. Взаимодействие личности и социального сообщества формирует внутреннюю активность через свободный выбор действий в определённой ситуации [3, с. 203-220]. А.М. Леонтьев в рамках деятельностного подхода активность трактует как первый этап самодвижения деятельности, её запуск. Данный подход нашёл продолжение в работах А.Г. Асмолова, В.А. Петровского, Д.Б. Богоявленской, Крупнова и др. Разделяет феномены активности и деятельности в своей концепции С.Л. Рубинштейн, считая активность характеристикой личности, а деятельность её формой [17, с. 87]. В западной психологии активность рассматривают в связке с мотивацией в рамках изучения саморегуляции поведения [14, с. 93]. Нам интересен феномен активности как платформа формирования осознанной социальной позиции индивида с адаптивным уровнем саморегуляции. Активность рассматривается как системообразующее звено механизма (концепция интегральной индивидуальности) с трёхуровневой структурой: индивидуальные свойства организма (биохимические, общесоматические, нейродинамические); индивидуальные психические свойства (психодинамические/ свойства темперамента, психические свойства личности); социальные психологические свойства (социальный статус и роли в группе, социальные роли в социально-исторических общностях) [9, с. 32].

Ведущая активность: моторная, волевая, эмоциональная/ интеллектуальная, коммуникативная, учебная, социальная, религиозная - указывает на наиболее проявленные индивидуальные свойства; влияет на формирование индивидуального жизненного стиля. Определение факторов индивидуальных выборов позволяет выверить ценностные векторы направленности личности, в совокупности, позволяющие выявить динамику выборов возрастных и профессиональных групп. Максимальное значение выраженности активных типов ценностной направленности личности достигается в юности. Смыслообразующая активность включает три основных процесса: знакомство с социальными ценностями и выбор; усвоение и присвоение – интериоризация;

организация собственной системы. Студенческий возраст – ступень индивидуализации в общем процессе субъектности (В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман) [18, с. 38-50], периодом самоопределения с ведущей ролью активности (А.А. Волочкова, Е.Г. Ермоленко, А.Ю. Попова). Возможность выделить высокоактивных, среднеактивных и низкоактивных курсантов позволяет прогнозировать особенности формирования социальной позиции, разработать методику и выделить инструментарий, позволяющий корректировать процесс, нацеливая усилия на уровень «высокоактивный». Высокоактивный субъект, по Б.А. Вяткину, обладает оптимальным уровнем развития индивидуальных свойств в соответствии с выбранной сферой деятельности, способностью преодолевать препятствия (стрессоры) и достигать намеченной цели в учебной и других сферах деятельности [5, с. 233-271].

Таким образом, в рамках практического подхода мы рассматриваем смыслообразующую активность как целостную качественно-количественную систему. Сферы и виды взаимодействия составляют качественную часть активности, мера взаимодействия – количественную. Смыслообразующая активность представляет собой выбор ценностей, построение смысловой системы, выстраивание вектора личного развития во взаимодействии с социумом, реализуется в выборе социальной позиции личности.

Формирование учебно-научной среды в вузах транспортного профиля осуществляется в рамках комплексного подхода, основанного на интеграции теоретических знаний и практических навыков с целью подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих необходимыми профессиональными качествами и компетенциями, способствующими эффективной реализации государственных задач по модернизации национальной транспортной системы и обеспечению ее интеграции в мировую инфраструктуру. Ключевым аспектом данной стратегии выступает необходимость воспитания социально активной позиции среди студенческой молодежи: активная жизненная позиция, готовность брать ответственность за свою судьбу и будущее страны, стремление вносить вклад в развитие профессионального сообщества и социального окружения. Для достижения этих целей создают-

ся условия для участия студентов в волонтерских акциях, социальных инициативах, общественных организациях, молодежных форумах и конференциях. Реализация указанной цели требует включения элементов гражданского воспитания и социализации в учебные планы, введение специальных дисциплин и мероприятий, формирующих базовые представления о гражданских правах и обязанностях, патриотизме, культуре поведения и этике деловых взаимоотношений.

Роль социальной среды в развитии личности рассматривал Л.С. Выготский, обозначив принцип социальной обусловленности [4]. Жан Пиаже уделял особое внимание изучению социальных аспектов личности в процессе когнитивного развития. Через социальное взаимодействие ребенок учится понимать мир и определять свою роль, каждая стадия когнитивного развития связана с определенными формами социализации личности. Положительные социальные условия помогают индивиду развиваться гармонично, тогда как неблагоприятные – являются факторами задержки развития [15]. Карл Роджерс, представитель гуманистического направления акцентуирует внимание на уникальности каждого индивидуума и значимости позитивного отношения к себе и обществу. К. Роджерс формулирует базовые принципы формирования социальной позиции: самоактуализация через осознание собственной природы и потребностей; влиянием внешних (ожидания, требования, оценки со стороны окружающих, формирующие представление о собственной значимости и ценности) и внутренних (безусловное положительное отношение к себе) факторов; тендем межличностных отношений и эмпатии (искренность, открытость, уважение, понимание) и их роль при построении доверительных и конструктивных связей; личная свобода выбора. К. Роджерс утверждал, что каждый человек обладает возможностью самостоятельно определять направление своей жизни [16], а оптимальная социальная позиция достигается через внутреннюю гармонию, принятие себя и окружающих, способность действовать осознанно и ответственно. Современник А.А. Петрусевич представляет социально-активную позицию личности как интегративное трехкомпонентное явление, где когнитивный – отражает уровень понимания явлений, связанных с социальными процессами и проблемами современного общества (знания

о социальной структуре, механизмах функционирования общественных институтов, нормах поведения, культурно-нравственного строя, ценностях и традициях, принятых в обществе), определяет способность личности осознавать свою роль и позицию в обществе, воспринимать изменения в нем и конструктивно реагировать на социальные вызовы. Мотивационный (формируется через чувство принадлежности к коллективу, потребность в самореализации, намерение оказать позитивное влияние на сообщество) – обуславливает стремление личности к участию в общественной деятельности (проявление гражданской ответственности, заинтересованность в улучшение качества жизни окружающих), исходя из индивидуальных потребностей, целей и ценностей. Деятельностный – важнейший компонент проявления социальной позиции, включающий в себя конкретные формы социального взаимодействия для решения актуальных общественных задач, [13, с. 146]. В представленном подходе центральное место в структуре социальной позиции занимает ценностно-смысловая ориентация, формирующая ядро персональной социальной позиции. А.А. Дубинина представляет активную социальную позицию как комплексную характеристику личности, детерминированную внутренним духовно-нравственным потенциалом, развивающимся в ответ на внешние социокультурные стимулы. Реализация потенциала молодежи осуществляется через включение в социальные практики, выходящие за рамки профессиональной подготовки и трудоустройства, позволяя развивать критичность мышления, навыки принятия решений, направленных на достижение благополучия общества [6, с. 242].

Таким образом, при формировании социальной позиции личности важен баланс между автономией и сотрудничеством, эмоциональной зрелостью и рефлексивным отношением к миру.

На базе ФГБОУ ВО «Государственный морской университет им. адм. Ф.Ф. Ушакова» было проведено исследование взаимосвязи смысложизненных ориентаций и социально-ориентированной активности личности. В исследовании приняли участие 50 первокурсников, обучающихся по направлению подготовки «Юриспруденция». Изучение СЖО проводилось с помощью теста «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева [8].

По результатам тестирования были получены следующие результаты (табл. 1):

1. По шкале «показатель осмысленности жизни» высокий уровень выявлен у 31 респондента (62%), средний уровень 14 респондентов (28%) и низкий – 5 респондентов (10%).
2. По шкале «цели в жизни» высокий уровень выявлен у 24 (48%) обучающихся, средний уровень у 21 (42%), низкий – 5 (10%) обучающихся.
3. По шкале «процесс жизни» высокий уровень выявлен у 19 (38%) респондентов, средний уровень у 25 (50%) и низкий уровень у 6 (12%).
4. По шкале «результативность жизни» высокий уровень выявлен у 32 (64%) респондентов, средний уровень у 13 (26%), низкий – 5 (10%).
5. По шкале «локус контроля-Я» высокий уровень выявлен у 30 (60%) обучающихся, средний уровень у 16 (32%), низкий у 4 (8%).
6. По шкале «локус контроля-жизнь» высокий уровень выявлен у 25 (50%) обучающихся и средний уровень у 25 (50%), низкий уровень не выявлен.

Таблица 1.

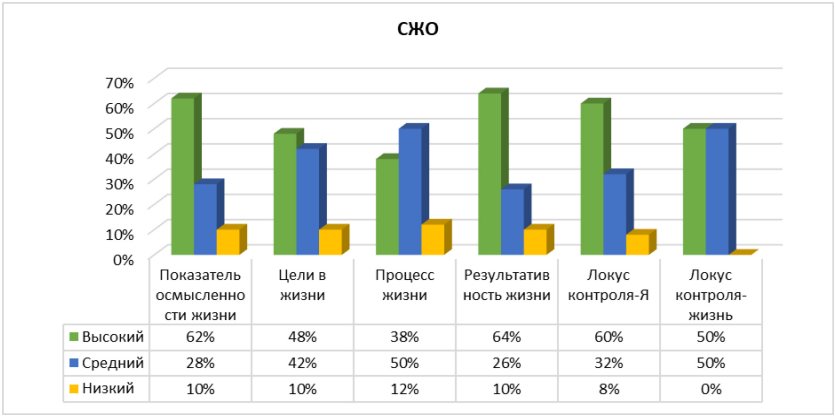
Результаты исследования СЖО

Table 1. Results of the "Meaning-of-Life Orientations" Test

	Высокий	Средний	Низкий
Показатель осмысленности жизни	31	14	5
Цели в жизни	24	21	5
Процесс жизни	19	25	6
Результативность жизни	32	13	5
Локус контроля-Я	30	16	4
Локус контроля-жизнь	25	25	0

Анализ данных (рис. 1) позволил выделить основные тенденции в формировании смысложизненных ориентаций у студентов. Эмпирически установлено, что подавляющее большинство (62%) обладают высоким показателем осмысленности жизни, характеризующимся ясно

сформулированными целями и внутренними ценностями. Хотя аналогичный показатель осмысленности собственной жизни существенно превышает аналогичные результаты в области постановки целей (48%) и ощущаемого процесса жизни (38%), результаты показывают наличие определенной доли студентов (соответственно 42% и 50%), находящихся на среднем уровне этих критериев, что свидетельствует о возможных резервах личностного роста и направлениях улучшения учебно-воспитательного процесса. Параметр результативности жизни достигает максимального показателя среди всех рассматриваемых переменных (64%), что указывает на эффективную работу системы образования в аспекте профессионального становления и удовлетворенности результатами собственной деятельности. Важным результатом исследования стало выявление внутреннего локуса контроля у абсолютного большинства (60%) студентов, демонстрирующего уверенное отношение к своему будущему и готовность брать на себя ответственность за происходящее.



	Показатель осмысленности жизни	Цели в жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроля-Я	Локус контроля-жизнь
Высокий	62%	48%	38%	64%	60%	50%
Средний	28%	42%	50%	26%	32%	50%
Низкий	10%	10%	12%	10%	8%	0%

Рис. 1. Результаты исследования СЖО, %
Fig. 1. Results of the “Life Meaning Orientations” Test (%)

Исходя из полученных данных, выделяются зоны риска, касающиеся средней представленности студентов с невысокими уровнями некоторых ключевых индикаторов (таких как процесс жизни и постановка целей), что открывает перспективы для усиления мотивационного ком-

понента и общего обогащения содержания учебного процесса. Общий итог проведенного анализа показывает, что стратегия обучения должна учитывать разноуровневую природу смысложизненных ориентаций и включать меры по дальнейшему укреплению положительных тенденций и снижению рисков депривации важных составляющих социального благополучия.

С целью выявления уровня социальной позиции среди учащихся использовалась методика Р. М. Шамионова, М. В. Григорьевой «Опросник социально-ориентированной активности» [20]. В ходе исследования были получены следующие данные (табл. 2):

1. По шкале «социально-ориентированная активность» высокий уровень выявлен у 26 (52%) респондентов, средний уровень у 20 (40%) и низкий уровень у 4 (8%).
2. По шкале «когнитивный компонент» высокий уровень выявлен у 23 (46%) испытуемых, средний уровень у 24 (48%), низкий у 3 (6%).
3. По шкале «эмоционально-статусный компонент» высокий уровень выявлен у 29 (58%) обучающихся, средний у 19 (38%) и низкий уровень у 2 (4%) обучающихся.
4. По шкале «мотивационный компонент» высокий уровень выявлен у 19 (38%) респондентов, средний уровень у 25 (50%) респондентов, низкий у 6 (12%).
5. По шкале «поведенческий компонент» высокий уровень выявлен у 13 (26%) обучающихся, средний у 33 (66%), низкий у 4 (8%).

Таблица 2.

Результаты исследования социально-ориентированной активностей (данные представлены в абсолютных числах)

Table 2. Results of the study on socially oriented activities (data are presented in absolute numbers)

	Высокий	Средний	Низкий
Социально-ориентированная активность	26	20	4
Когнитивный компонент	23	24	3
Эмоционально-статусный компонент	29	19	2
Мотивационный компонент	19	25	6
Поведенческий компонент	13	33	4

Анализ полученных результатов (рис. 2) показал неоднородность уровней выраженности компонентов социальной активности среди исследуемой выборки студентов. Наибольшее количество респондентов продемонстрировало высокие показатели социально-ориентированной активности (52%) и эмоционально-статусного компонента (58%), что свидетельствует о развитых социальных установках и положительном восприятии своего статуса в коллективе. Средние значения когнитивного компонента (48%) отражают достаточный уровень развития интеллектуальных способностей участников исследования. Однако мотивационная составляющая оказалась менее выраженной (только 38% показали высокий уровень мотивации), что требует дополнительного внимания в рамках образовательного процесса. Что касается поведенческого компонента, лишь четверть опрошенных проявила высокую степень активности в поведении, тогда как подавляющее большинство показало средние показатели (66%), подчеркивая необходимость формирования устойчивых моделей социального поведения в образовательной среде.



	Социально-ориентированная активность	Когнитивный компонент	Эмоционально-статусный компонент	Мотивационный компонент	Поведенческий компонент
Высокий	52%	46%	58%	38%	26%
Средний	40%	48%	38%	50%	66%
Низкий	8%	6%	4%	12%	8%

Рис. 2. Результаты исследования социально-ориентированной активности, %
Fig. 2. Results of the study on socially oriented activity, %

Полученные результаты свидетельствуют о значительных ресурсах вуза для дальнейшей оптимизации условий воспитания и обучения студентов, направленных на укрепление их социальной активности, мотивации и поведенческих компетенций. Использование комплексных

подходов, включающих образовательные технологии, психолого-педагогическое сопровождение и создание развивающей социальной среды, способно повысить эффективность подготовки конкурентоспособных выпускников, готовых активно реализовывать себя в профессиональной сфере и общественном пространстве.

При проведении корреляционного анализа был получен результат 0,911882, свидетельствующий о наличии сильной положительной связи между показателями. Значит при повышении уровня показателя осмысленности жизни (смысложизненных ориентаций) повышается общая социально-ориентированная позиция личности.

Таким образом, молодежь, осознающая собственные жизненные цели и предназначение способны проявить большую социальную активность и ответственность перед обществом. Выраженную склонность к включению в общественно-значимые мероприятия демонстрируют индивиды с высоким уровнем осознанности. Уверенность в собственных ценностях и смыслах обуславливает восприятие себя как неотъемлемого элемента функционирования социума, инициируя желание способствовать его преобразованию. Данный феномен демонстрирует устойчивость установок, формирующих предпосылки целенаправленного взаимодействия и конструктивного влияния на среду.

Заключение

1. Смыслообразующая активность – целостная качественно-количественная система, осуществляющая выбор ценностей, построение смысловой системы, выстраивание вектора личного развития во взаимодействии с социумом, реализуется в выборе социальной позиции личности.

2. В структуре социальной позиции ценностно-смысловая ориентация является формирующим ядром.

3. Данная проблема требует дополнительного эмпирического исследования, разработки комплексной психолого-педагогической программы с конкретными методиками и инструментами.

4. Эмпирическое исследование позволило выявить преобладание высокого уровня осмысленности и эффективности профессиональной

самореализации среди обучающихся, вместе с тем уровни целеполагания, восприятия процесса жизни и некоторых аспектов социальной активности оказались ниже, что указывает на возможность потенциального совершенствования структуры образования.

Список литературы

1. Абульханова, К. А. Рубинштейновская категория субъекта и её различные методологические значения. В кн.: *Психология индивидуального и группового субъекта*. Москва: ПЕР СЭ, 2002. С. 34–50.
2. Богданчиков, С. А. К. Н. Корнилов о конфликте двух экспериментально-психологических школ и внутренний конфликт. *Мир психологии*. 2005. (2), 165–172.
3. Волочков, А. А. Активность индивидуальности как фактор развития: на пути к трёхфакторной парадигме. В кн.: *Психология жизненного пути личности: методологические, теоретические, методические и прикладные проблемы*. Гродно: ГрГУ, 2012. С. 203–220.
4. Выготский, Л. С. *Психология развития. Избранные работы*. Москва: Юрайт, 2025. 281 с.
5. Вяткин, Б. А. Активность в структуре интегральной индивидуальности. В кн.: *Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа*. Москва: Смысл, 2011. С. 233–271.
6. Дубинина, А. А. Социальная активность студенческой молодёжи: содержание, структура, критерии диагностики. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2025. (1), 239–246. https://doi.org/10.26456/vtpsyped/2025.1.239. EDN: https://elibrary.ru/JWBAZY
7. Леонтьев, Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному. *Вопросы психологии*. 2011. (1), 3–27.
8. Леонтьев, Д. А. *Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)*. 2-е изд. Москва: Смысл, 2000. 18 с.
9. Мерлин, В. С. *Структура личности: характер, способности, самосознание: учебное пособие к спецкурсу*. Пермь: ПГПИ, 1990. 107 с.
10. Муромцева, К. Р. Роль правосознания в становлении профессионального самосознания курсантов морских вузов. В кн.: *Вопросы образования: современные тренды, технологии и качество*. Новороссийск: АНО ВО Московский гуманитарно-экономический институт, 2024. С. 66–70.
11. Овчинников, А. Ю., Царькова, Е. А., Головина, О. В., Семёнова, Т. А. Система транспортного образования в России: анализ ситуации и ключевые аспекты. *Транспорт Российской Федерации. Журнал о науке, практике, экономике*. 2021. (5-6), 96–97.

12. Паатова, М. Э., Деленьян, А. В., Хашхова, Д. З. [и др.]. Формирование социальной успешности современного студента как актуальная задача образования. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2023. (1), 65–72. https://doi.org/10.53598/2410-3004-2023-1-313-65-72. EDN: https://elibrary.ru/WLONCX
13. Петрусевич, А. А. Социально-активная позиция студентов как характеристика ценностно-смысловой сферы личности. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2021. (4), 145–149. https://doi.org/10.36809/2309-9380-2021-33-145-149. EDN: https://elibrary.ru/MSEBOL
14. Попов, А. Ю. *Активность субъекта жизни: структура и функции в интегральной индивидуальности (на примере студентов вуза)*: дис. … канд. психол. наук. Екатеринбург, 2010. 27 с.
15. Пиаже, Ж. *Психология интеллекта*. Москва: Питер, 2003. 191 с.
16. Роджерс, К. *Клиент-центрированная терапия. Сборник*. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2025. 192 с.
17. Рубинштейн, С. Л. *Бытие и осознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира*. Москва: АН СССР, 1957. 328 с.
18. Слободчиков, В. И. Интегральная периодизация общего психического развития. *Вопросы психологии*. 1996. (5), 38–50.
19. Франкл, В. *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс, 1990. 366 с.
20. Shamionov, R. M., Grigoryeva, M. V. Technique for diagnostic assessment of socially-oriented activity components. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 2019. 26–41. https://doi.org/10.17223/17267080/74/2. EDN: https://elibrary.ru/YMMXYH

References

1. Abulkhanova, K. A. (2002). Rubinstein's category of the subject and its various methodological meanings. In: *Psychology of Individual and Group Subject* (pp. 34–50). Moscow: PER SE.
2. Bogdanchikov, S. A. (2005). K. N. Kornilov on the conflict between two experimental psychological schools and internal conflict. *The World of Psychology*, *(2)*, 165–172.
3. Volochkov, A. A. (2012). Activity of individuality as a factor of development: towards a three-factor paradigm. In: *Psychology of the Individual's Life Path: Methodological, Theoretical, Methodical and Applied Problems* (pp. 203–220). Grodno: Grodno State University.
4. Vygotsky, L. S. (2025). *Developmental Psychology. Selected Works*. Moscow: Yurayt. 281 p.

5. Vyatkin, B. A. (2011). Activity in the structure of integral individuality. In: *Psychology of Integral Individuality: The Perm School* (pp. 233–271). Moscow: Smysl.
6. Dubinina, A. A. (2025). Social activity of student youth: content, structure, diagnostic criteria. *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, *(1)*, 239–246. https://doi.org/10.26456/vtpsyped/2025.1.239. EDN: https://elibrary.ru/JWBAZY
7. Leontiev, D. A. (2011). New guidelines for understanding personality in psychology: from the necessary to the possible. *Questions of Psychology*, *(1)*, 3–27.
8. Leontiev, D. A. (2000). *Test of Life Meaning Orientations (LMO)* (2nd ed.). Moscow: Smysl. 18 p.
9. Merlin, V. S. (1990). *Personality Structure: Character, Abilities, Self-Awareness. Study Guide for a Special Course*. Perm: Perm State Pedagogical Institute. 107 p.
10. Muromtseva, K. R. (2024). The role of legal consciousness in the formation of professional self-awareness among cadets of maritime universities. In: *Issues of Education: Modern Trends, Technologies and Quality* (pp. 66–70). Novorossiysk: ANO VO Moscow Humanitarian and Economic Institute.
11. Ovchinnikov, A. Yu., Tsarkova, E. A., Golovina, O. V., & Semenova, T. A. (2021). The system of transport education in Russia: situation analysis and key aspects. *Transport of the Russian Federation. Journal of Science, Practice, Economics*, *(5–6)*, 96–97.
12. Paatova, M. E., Delenyan, A. V., Khashkhova, D. Z., et al. (2023). Formation of social success in the modern student as a relevant educational task. *Bulletin of Adyghe State University. Series: Pedagogy and Psychology*, *(1)*, 65–72. https://doi.org/10.53598/2410-3004-2023-1-313-65-72. EDN: https://elibrary.ru/WLONCX
13. Petrusevich, A. A. (2021). Socially active position of students as a characteristic of the value-semantic sphere of personality. *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research*, *(4)*, 145–149. https://doi.org/10.36809/2309-9380-2021-33-145-149. EDN: https://elibrary.ru/MSEBOL
14. Popov, A. Yu. (2010). *Activity of the Subject of Life: Structure and Functions in Integral Individuality (on the Example of University Students)* (Candidate of Psychological Sciences dissertation). Yekaterinburg. 27 p.
15. Piaget, J. (2003). *Psychology of Intelligence*. Moscow: Piter. 191 p.
16. Rogers, C. (2025). *Client-Centered Therapy. Collection*. Moscow: Institute of General Humanitarian Research. 192 p.
17. Rubinstein, S. L. (1957). *Being and Awareness: On the Place of the Mental in the Universal Interconnection of Phenomena of the Material World*. Moscow: Academy of Sciences of the USSR. 328 p.
18. Slobodchikov, V. I. (1996). Integral periodization of general mental development. *Questions of Psychology*, *(5)*, 38–50.

19. Frankl, V. (1990). *Man's Search for Meaning*. Moscow: Progress. 366 p.
20. Shamionov, R. M., & Grigoryeva, M. V. (2019). Technique for diagnostic assessment of socially oriented activity components. *Siberian Journal of Psychology*, 26–41. https://doi.org/10.17223/17267080/74/2. EDN: https://elibrary.ru/YMMXYH

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Сердюк Елена Григорьевна, кандидат социологических наук, доцент, начальник кафедры Гуманитарные дисциплины
Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова
пр-кт Ленина, 93, г. Новороссийск, 353924, Российская Федерация
alenaserduk@yandex.ru

Киселёва Кристина Романовна, преподаватель кафедры Гуманитарные дисциплины, аспирант Таганрогского института управления и экономики
Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова
пр-кт Ленина, 93, г. Новороссийск, 353924, Российская Федерация
krismurpsy@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Elena G. Serdyuk, PhD in Sociological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Humanities
Admiral Fyodor Fyodorovich Ushakov State Maritime University
93, Lenin Ave., Novorossiysk, 353924, Russian Federation
alenaserduk@yandex.ru
SPIN-code: 9086-5949
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8368-3307

Kristina R. Kiseleva, Lecturer at the Department of Humanities, Postgraduate Student at the Taganrog Institute of Management and Economics
Admiral Fyodor Fyodorovich Ushakov State Maritime University
93, Lenin Ave., Novorossiysk, 353924, Russian Federation
krismurpsy@mail.ru
SPIN-code: 7031-4270
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-2040-7050

Поступила 20.12.2025
После рецензирования 20.01.2026
Принята 23.01.2026

Received 20.12.2025
Revised 20.01.2026
Accepted 23.01.2026

Личность в психолого-педагогическом измерении / Personality in Psycho-Pedagogical Dimension

Научная статья Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-1139 **EDN: IREAYK**
УДК 378

Организационно-управленческие, лидерские и цифровые компетенции в структуре компетентностного портрета выпускника военной образовательной организации

М.С. Образцов, П.А. Кузин, В.В. Миколенко
Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова Министерства обороны Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Современная военно-профессиональная деятельность офицера протекает в условиях трансформации характера войны и ускоренной технологической динамики: цифровизация управления, рост роли данных, применение беспилотных летательных аппаратов (далее – БПЛА) и роботизированных систем, информационные и кибервоздействия повышают требования к выпускнику военного вуза. В этих условиях недостаточно «знаниевой» подготовки: востребован офицер, способный действовать в неопределённости, быстро оценивать обстановку, принимать решения при дефиците времени и ресурсов, уверенно управлять подразделением и обеспечивать морально-психологическую устойчивость личного состава. Компетентностный портрет выпускника является инструментом согласования требований службы и боевой практики с образовательными результатами и критериями оценки готовности молодого офицера. Он фиксирует интегральный комплекс ключевых компетенций и ценностно-нравственные качества как основу надёжности офицера. Исследование позиции курсантов, преподавателей и действующих офицеров позволяет уточнить приоритеты и выявить зоны расхождений, что делает модель прикладной. В итоге компетентностный портрет выступает внутренним «стандартом результата» военного образования, обеспечивающим подготовку выпускника, соответствующего актуальным вызовам службы.

Цель – теоретически обосновать и разработать компетентностный портрет выпускника военно-образовательной организации МО РФ как интегральную модель планируемых образовательных результатов, обеспечивающую его готовность к выполнению служебно-боевых задач в современных условиях и служащую ос-

нованием для проектирования содержания подготовки, критериев диагностики и оценки сформированности ключевых компетенций.

Материалы и методы. В исследовании использовались материалы теоретического анализа и данные специально организованного эмпирического этапа, проведённого на базе военных учебных заведений и войсковых частей. В опросе участвовали 60 человек: по 20 курсантов 6-го курса Военно-медицинской академии (далее – ВМедА), представителей профессорско-преподавательского состава Военного института физической культуры (далее – ВИФК) и ВМедА и офицеров воинских частей Западного военного округа. Основным методом стало авторское анкетирование: респондентам предлагалось оценить значимость набора ключевых компетенций и личных качеств современного офицера, упорядочив их по степени важности (ранжирование). Такой формат позволил получить групповые ранговые профили и сопоставить приоритеты разных категорий военнослужащих. Предполагалось, что существуют различия в оценках важности компетенций и качеств офицера между курсантами, преподавателями и действующими офицерами войск. Эти различия позволят выделить «ядро» компетентностного профиля выпускника.

Результаты. Анализ ранжирования показал, что представления трёх групп о «ядре» компетентностного профиля в целом сходятся, но различаются по расстановке акцентов. Курсанты наивысшую значимость придали тактико-медицинской компетенции (1-е место) и цифровой компетентности (2-е), что закономерно для обучающихся ВМедА и отражает их ориентацию на медицинскую готовность и технологическую оснащённость; далее у них следует военно-профессиональная компетентность, а управленческо-лидерский блок занимает следующую позиционную группу. Позиция профессорско-преподавательского состава более «организационно-управленческая»: на первое место они поставили управленческую компетенцию, затем общую военно-профессиональную подготовку, а физическую подготовленность выделили как один из ключевых ресурсов боеготовности; лидерство оказалось в числе ближайших приоритетов, тогда как цифровая и тактико-медицинская компетенции смещены в середину рейтинга. В группе войсковых офицеров доминируют практико-ориентированные управленческие смыслы: лидерство заняло 1-е место, организационно-управленческая комптентность – 2-е, цифровая – 3-е, военно-профессиональная – 4-е, тактико-медицинская – 5-е; ниже оказались коммуникативная (6) и физическая (7), что интерпретируется как восприятие этих компонентов «по умолчанию» на фоне приоритетов управления, технологий и тактики. Сводная (интегральная) интерпретация результатов, подтверждает выделение устойчивого ядра: наиболее выражены организационно-управленческая, лидерская и военно-профессиональная компетенции; немного уступают им цифровая и тактико-медицинская; коммуникативные и физические навыки оцениваются как значимые, но менее приоритетные. Ранжирование показало устойчивый при-

оритет патриотизма во всех группах (курсанты и преподаватели – 1-е место, офицеры – 3-е). Курсанты чаще выделяют мужество и стрессоустойчивость, снижая значимость ответственности; преподаватели, напротив, после патриотизма ставят на первое место ответственность и дисциплину, а офицеры-практики акцентируют качества, обеспечивающие управление подразделением и поддержание порядка при выполнении задач.

Ключевые слова: компетентность; курсанты; офицеры; личностные качества; военно-профессиональная подготовка; военная образовательная организация

Для цитирования. Образцов, М. С., Кузин, П. А., & Миколенко, В. В. (2026). Организационно-управленческие, лидерские и цифровые компетенции в структуре компетентностного портрета выпускника военной образовательной организации. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 486–505. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1139

Organizational-managerial, leadership, and digital competencies in the structure of the competency profile of a graduate of a military educational institution

M.S. Obraztsov, P.A. Kuzin, V.V. Mikolenko
S.M. Kirov Military Medical Academy of the Ministry of Defense of the Russian Federation, St. Petersburg, Russian Federation

Abstract

Background. Contemporary military-professional activity of an officer unfolds amid the changing character of warfare and rapid technological dynamics: the digitalization of command and control, the growing role of data, the use of unmanned aerial vehicles (hereinafter – UAVs) and robotic systems, as well as information and cyber influence increase the requirements for graduates of military higher education institutions. Under these conditions, purely "knowledge-based" training is insufficient; an officer is needed who can operate in uncertainty, quickly assess the situation, make decisions under time and resource constraints, confidently command a unit, and maintain the moral and psychological resilience of personnel. A graduate competency profile serves as a tool for aligning the requirements of service and combat practice with learning outcomes and criteria for assessing a young officer's readiness. It consolidates an integral set of key competencies and value-based moral qualities as the foundation of officer reliability. Examining the perspectives of cadets, instructors, and active-duty officers makes it possible to уточнить priorities and identify areas of divergence, thereby rendering the model applicable in practice. Ultimately, the competency profile functions as an internal "standard of outcomes" for military education, ensuring the training of graduates who meet current service challenges.

Purpose. To theoretically substantiate and develop a competency profile of a graduate of a military educational organization of the Ministry of Defense of the Russian Federation as an integral model of planned learning outcomes that ensures readiness to perform service and combat tasks under modern conditions and serves as a basis for designing training content, diagnostic criteria, and the assessment of the formation of key competencies.

Materials and methods. The study drew on theoretical analysis and data from a специально organized empirical stage conducted at military educational institutions and military units. The survey involved 60 participants: 20 sixth-year cadets of the S. M. Kirov Military Medical Academy, 20 members of the teaching staff of the Military Institute of Physical Culture and the Military Medical Academy, and 20 officers from units of the Western Military District. The primary method was an автор-designed questionnaire: respondents assessed the significance of a set of key competencies and personal qualities of a modern officer by ordering them by importance (ranking). This format yielded group rank profiles and enabled comparison of priorities across categories of military personnel. It was assumed that cadets, instructors, and active-duty officers differ in their assessments of the importance of competencies and qualities; these differences would help identify the "core" of the graduate competency profile.

Results. Ranking analysis showed that the three groups' views of the "core" competency profile are generally similar but differ in emphasis. Cadets assigned the highest importance to tactical medical competence (1st) and digital competence (2nd), which is expected for Military Medical Academy trainees and reflects their focus on medical readiness and technological capability; military-professional competence followed, while the managerial–leadership block occupied the next tier. The teaching staff demonstrated a more "organizational-managerial" orientation: they placed managerial competence first, then overall military-professional preparedness, and выделили physical fitness as one of the key resources of combat readiness; leadership was among the ближайшие priorities, whereas digital and tactical medical competencies shifted to the середина of the ranking. Among unit officers, practice-oriented managerial priorities dominated: leadership ranked 1st, organizational-managerial competence 2nd, digital competence 3rd, military-professional competence 4th, and tactical medical competence 5th; communicative (6th) and physical (7th) competencies were lower, interpreted as being taken "by default" against the backdrop of priorities in command, technology, and tactics. The aggregated interpretation of results confirms a stable core: organizational-managerial, leadership, and military-professional competencies are most pronounced; digital and tactical medical competencies follow closely; communicative and physical skills are considered important but less prioritized. Ranking of personal qualities revealed a stable priority of patriotism across all groups (cadets and instructors – 1st; officers – 3rd). Cadets more often emphasized courage and stress resilience while assigning lower im-

portance to responsibility; instructors, by contrast, placed responsibility and discipline first after patriotism, whereas practicing officers highlighted qualities that ensure effective unit leadership and the maintenance of order in mission execution.

Keywords: competence; cadets; officers; personal qualities; military-professional training; military educational organization

For citation. Obraztsov, M. S., Kuzin, P. A., & Mikolenko, V. V. (2026). Organizational-managerial, leadership, and digital competencies in the structure of the competency profile of a graduate of a military educational institution. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 486–505. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1139

Теоретико-аналитический раздел

Современные изменения в характере войны и технологическом развитии общества существенно повышают требования к офицерскому составу. Цифровые технологии – от информационных сетей до беспилотных систем и искусственного интеллекта – всё глубже проникают в военное дело, требуя от офицеров новых умений в сфере ИТ и анализа данных [1-3]. Способность оперативно обрабатывать большие объёмы информации для принятия решений стала критически значимой в условиях ведения боевых действий [4]. Параллельно трансформируются принципы ведения войны: концепция сетецентрических операций делает упор на децентрализацию управления и информационное превосходство над противником [5], а современные «гибридные» конфликты предполагают сочетание военных и невоенных методов (экономическое давление, информационные атаки, кибероперации и т.д.) [6]. В этих условиях многократно возрастает значимость управленческих и лидерских компетенций офицера, способного организовывать подчинённых и действовать в сложной, быстро меняющейся обстановке [7; 8]. Таким образом, офицер XXI века должен сочетать высокую профессиональную подготовку с развитым лидерским потенциалом и цифровой грамотностью на фоне крепкого морально-нравственного стержня.

Успешность выполнения профессиональных задач во многом зависит от того, какими компетенциями и личностными качествами обладает выпускник военного вуза. В данной работе под компетентностным портретом выпускника военно-образовательной организации понимается совокупность ключевых компетенций и качеств личности офи-

цера, необходимых для эффективного служебно-боевого выполнения обязанностей. Такой компетентностный портрет включает несколько компонентов: профессиональные (военно-специальные) компетенции, организационно-управленческие компетенции, цифровые компетенции, компетенции в области медицины, а также базовые личностно-нравственные качества (патриотизм, ответственность, дисциплинированность и др.) [8, 9, 10]. Такой подход отвечает требованиям современных образовательных стандартов, трактуя компетенцию как систему ценностей, качеств, знаний, умений и навыков, обеспечивающих готовность выпускника к профессиональной деятельности, а компетентность – как реализованную на практике способность действовать компетентно.

Проведём теоретический анализ понятия «компетентностный портрет выпускника» и структуры ключевых компетенций офицера. Компетентностный подход в высшем военном образовании фокусируется на формировании у будущих офицеров интегральных качеств и умений, обеспечивающих их готовность к служебно-боевой деятельности [9; 10]. В современных Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС ВО) третьего поколения закреплено разделение результатов обучения на общекультурные и профессиональные компетенции, которые в военном вузе наполняются специфическим содержанием [9]. Соответственно, компетентностный портрет выпускника – это совокупность наиболее значимых компетенций (в терминах знаний и умений) и личностных характеристик, формирующих профессиональный облик офицера. Для последующего анализа целесообразно структурировать данный портрет, выделив в нём ключевые группы компетенций, отражающие основные направления профессиональной деятельности и подготовки офицера.

Ведущее место в этой структуре занимают военно-профессиональные (военно-специальные) компетенции, поскольку именно они определяют базовую готовность выпускника к выполнению задач по профилю службы. В их числе – глубокое знание тактики и оперативных основ, материальной части вооружения и военной техники, правил эксплуатации и боевого применения вооружений, основы военного законодательства и уставов. Высокий уровень профессиональной подготовленности

традиционно рассматривается как фундамент авторитета командира. В своих исследованиях отмечает А.В. Вальков, главным для офицера всегда остаётся профессионализм и знание сути своей специальности [11], от чего напрямую зависит качество выполнения боевых задач. Согласно О.И. Скрыпникову, для авторитета офицера важно наличие «глубокого знания военного дела, хорошей военно-технической подготовки» при любви к профессии и ответственном отношении к делу [12]. Таким образом, военно-специальная компетентность – базис портрета выпускника, включающий все необходимые теоретические знания и практические навыки по профилю службы.

Организационно-управленческая компетентность характеризует готовность офицера к управленческой деятельности в войсковом коллективе и включает планирование и организацию работы подчинённых, постановку задач, распределение обязанностей, принятие решений и контроль их исполнения [13]. И.А. Сидоров подчёркивает актуальность развития управленческой компетенции курсантов и необходимость уточнения её структуры и содержания; к ключевым компонентам он относит административные навыки, знание принципов военного управления, деловитость, практическую смётку, умение оценивать обстановку и принимать решения в условиях дефицита времени [14]. Существенным результатом выступают ответственность за принятые решения и практический опыт лидерства, формируемый в ходе учебно-методических игр и командно-штабных тренировок.

Лидерская компетенция, будучи близкой к управленческой, делает акцент на личностных качествах и умениях офицера вести за собой подчинённых, вдохновлять их собственным примером и убеждать не формальной властью, а личным авторитетом [7; 11; 12]. Она проявляется в способности влиять на людей, сплачивать коллектив и поддерживать морально-психологический климат; включает харизму, уверенность, ответственность, справедливость, требовательность и умение работать с группой [11]. Важное значение имеет эмоциональный интеллект (понимание мотивации, эмпатия, поддержание боевого духа), при этом лидерство опирается на профессионализм и нравственность: по Н.Н. Маслянову, офицер ведёт людей «силой убеждённости», а не приказа [11].

Цифровая компетентность – это умения применять современные ИКТ в военной сфере: работа с компьютерами и специализированным ПО, автоматизированными системами управления, обработка данных (в т.ч. разведывательной информации), основы связи/радиоэлектроники и кибербезопасности. Цифровая трансформация требует от офицера уверенной ориентации в новых технологиях и их эффективного использования в боевых задачах [3, 4]. Отмечается необходимость целенаправленного развития ИТ-компетенций, включая ИИ, робототехнику, БПЛА и защиту от киберугроз [1; 4]. Развитая цифровая грамотность ускоряет принятие решений на основе данных и повышает эффективность управления подразделением в сетевых условиях, поэтому стала обязательным компонентом компетентностного портрета выпускника военного вуза XXI века. Однако технологическая оснащённость не исключает ключевой приоритет сохранения жизни и боеспособности личного состава. В условиях высокоинтенсивных действий офицер должен быть готов не только управлять и применять технологии, но и обеспечивать немедленную помощь до прибытия медслужбы.

Компетенция в области тактической медицины отражает подготовленность офицера к оказанию первой помощи в бою, организации медицинской эвакуации и действиям при травмах (элементы реанимации и травматологии). Опыт современных конфликтов, включая СВО, подтверждает её критическую роль для сохранения жизни и боеспособности личного состава. Дополнительно рост возможностей мобильной медицины и телемедицинских средств требует от офицера понимания их применения и организации медобеспечения боя [3; 16]. Также в аспекте обучения личного состава данная компетенция предполагает, что офицер способен организовать и поддерживать системную подготовку военнослужащих: обучить базовым алгоритмам само- и взаимопомощи, применению индивидуальных средств медицинской защиты, действиям при кровотечениях, травмах и шоковых состояниях, а также отработать порядок вызова, сортировки и эвакуации раненых [17; 18].

Личностно-нравственные качества офицера наряду с профессиональными компетенциями определяют его ценностные ориентиры и устойчивость поведения. К базовым относят патриотизм, дисциплину,

ответственность, инициативность, мужество и стрессоустойчивость, а также честность и справедливость. Н.Н. Маслянов выделяет приоритет патриотизма, твёрдости характера и силы духа [11]. ОИ. Скрыпников подчёркивает порядочность, честность, дисциплинированность и организаторские способности [12], также акцентируются исполнительность, целеустремлённость, выдержка и самообладание как условия авторитета командира [15]. Эти качества формируют нравственный фундамент компетентностного портрета выпускника, а военное образование целенаправленно воспитывает у курсантов патриотизм, чувство долга, воинскую честь и ответственность за личный состав.

Итак, теоретический анализ показал, что компетентностный портрет выпускника военно-учебного заведения представляет собой синтез профессиональных компетенций (военно-специальной, управленческой, лидерской, цифровой, медицинской и др.) с личностными качествами (патриотизм, дисциплина, ответственность, инициативность, мужество и т.д.). Такой портрет задаёт ориентиры для подготовки офицеров нового поколения. Далее обратимся к эмпирическому исследованию, позволяющему выявить приоритеты и оценки значимости перечисленных компонентов в разных группах военнослужащих.

Эмпирические основания формирования компетентностного портрета

Для верификации положений теоретико-аналитического раздела, подтверждения выдвинутой гипотезы и достижения цели исследования было проведено целенаправленное эмпирическое исследование на базе военных учебных заведений и войсковых частей.

Материалы и методы исследования

В исследовании участвовали 60 респондентов (3 группы по 20 человек): курсанты 6-го курса ВМедА (21–24 года), профессорско-преподавательский состав ВИФК и ВМедА (30–55 лет) и офицеры воинских частей Западного военного округа с выслугой 5–10 лет (25–40 лет).

Основным методом стало авторское анкетирование с ранжированием: участники упорядочивали по значимости 10 ключевых компетен-

ций и 7 личных качеств современного офицера (1 – наиболее значимо). Респонденты выступали как эксперты; данные обрабатывались описательной статистикой (средние ранги, сравнительные таблицы, диаграммы, включая лепестковую). Сбор данных проводился добровольно и анонимно, при информировании участников о целях исследования; выводы интерпретировались преимущественно в сравнительном качественном ключе с учётом объёма выборки.

Результаты и их обсуждение

На основе оценок респондентов были составлены рейтинги значимости 10 компетенций офицера в каждой группе. В таблице 1 представлено сравнительное ранжирование компетенций (1 = наиболее значимая, 10 = наименее значимая) по трём группам респондентов – курсантам, преподавателям и офицерам войск.

Таблица 1.

Сравнительное ранжирование компетенций
Table 1. Comparative Ranking of Competencies

Компетенции	Курсанты		Преподаватели		Офицеры		Среднее	
	(M±SD)	Ранг	(M±SD)	Ранг	(M±SD)	Ранг	(M±SD)	Ранг
Организационно-управленческая	4,0±1,2	4	1,5±0,5	1	2,2±0,6	2	2,6±0,8	1
Лидерская	5,1±1,1	5	4,0±0,7	4	1,5±0,4	1	3,5±0,7	3
Военно-профессиональная	3,2±0,9	3	2,3±0,6	2	4,0±0,8	4	3,2±0,8	2
Цифровая	2,0±0,8	2	5,8±0,9	5	3,0±0,7	3	3,6±0,8	4
Тактико-медицинская	1,8±0,7	1	6,2±1,0	6	5,0±0,9	5	4,3±0,9	5
Физическая	6,0±1,1	6	3,0±0,7	3	6,8±0,9	7	5,3±0,9	6
Коммуникативная	7,0±1,0	7	7,0±0,9	7	6,0±0,9	6	6,7±0,9	7
Педагогическая	8,5±1,2	8	9,5±0,7	10	9,0±0,8	10	9,0±0,9	10
Психологическая	9,2±1,0	9	8,5±0,8	8	8,0±0,8	8	8,6±0,9	9
Правовая	9,9±0,8	10	9,0±0,8	9	8,5±0,7	9	9,1±0,8	8

Из таблицы 1 следует, что ядро компетентностного профиля в целом совпадает у всех групп, различаясь преимущественно расстановкой приоритетов. Курсанты наивысшую значимость придают тактико-ме-

дицинской (1-е место) и цифровой (2-е место) компетенциям, что отражает их ориентацию на профессионально-медицинскую подготовку и современные технологии; далее следует военно-профессиональная компетентность, тогда как управленческо-лидерские умения оцениваются ниже в силу ограниченного практического опыта.

Преподаватели, напротив, ставят на первое место организационно-управленческую компетенцию, высоко оценивая также военно-профессиональную и физическую подготовку. Лидерство занимает у них промежуточную позицию, а цифровая и тактико-медицинская компетенции смещены в середину рейтинга, что отражает приоритет управленческой готовности и педагогического опыта.

Офицеры войсковых частей в качестве ключевой выделяют лидерскую компетенцию, далее – организационно-управленческую и цифровую, что обусловлено практическими требованиями управления подразделением и применением современных технологий в боевой деятельности. Военно-профессиональная и тактико-медицинская компетенции занимают последующие позиции, тогда как коммуникативная и физическая воспринимаются как базовые и менее дифференцируемые по значимости.

В целом результаты по компетенциям подтверждают гипотезу о выделении ядра профильных компетенций. Практически во всех группах в топ-5 входят: управленческая компетенция, лидерство, военно-профессиональная подготовка, цифровые навыки и тактическая медицина. Именно эти компоненты можно считать наиболее значимыми в интегральном портрете современного офицера, хотя акценты групп отличаются. Так, курсанты сильнее выделяют цифровую и медицинскую составляющие, преподаватели – управленческую и физическую, офицеры – лидерскую и управленческую. Тем самым различия в расстановке приоритетов по компетенциям отражают неодинаковый опыт и профессиональные задачи респондентов и указывают на необходимость выстраивания сбалансированной программы подготовки офицеров. Однако компетентностный профиль не исчерпывается функциональными умениями: его устойчивость и реализуемость в деятельности определяется личностно-нравственным основанием, задающим мотивацию

служения и ответственность за подчинённых [11-15]. Поэтому далее целесообразно перейти к анализу ранжирования личностных качеств.

По данным таблицы 2, патриотизм признаётся одним из важнейших качеств офицера всеми категориями респондентов. Курсанты и преподаватели единодушно поставили патриотизм на 1-е место, офицеры расположили его на 3-м, но тоже в группе лидирующих. Это подтверждает, что чувство долга и преданность Родине остаются краеугольным камнем офицерской этики. Однако в группах имеются отличия в приоритетах других качеств.

Таблица 2.

Ранги значимости личностных качеств офицера
Table 2. Rankings of the Importance of an Officer's Personal Qualities

Личностные качества	**Курсанты**		**Преподаватели**		**Офицеры**		**Среднее**	
	(M±SD)	**Ранг**	**(M±SD)**	**Ранг**	**(M±SD)**	**Ранг**	**(M±SD)**	**Ранг**
Патриотизм	1,2±0,4	1	1,3±0,5	1	3,0±0,7	3	1,8±0,5	1
Дисциплинированность	4,5±1,0	4	3,0±0,7	3	1,5±0,5	1	3,0±0,7	2
Ответственность	5,5±0,9	6	2,0±0,6	2	2,0±0,6	2	3,2±0,7	3
Инициативность	4,0±1,1	5	4,0±0,8	4	5,5±0,9	5	4,5±0,9	5
Мужество	2,2±0,6	2	7,0±0,6	7	5,0±0,8	6	4,7±0,7	6
Стрессоустойчивость	3,2±0,8	3	5,0±0,8	5	3,5±0,7	4	3,9±0,8	4
Честность	6,5±0,8	7	6,0±0,7	6	7,0±0,6	7	6,5±0,7	7

Для курсантов характерна ориентация на героические и психофизиологические качества: высоко ранжируются мужество (ранг 2) и стрессоустойчивость (ранг 3), тогда как дисциплинированность (ранг 4) и инициативность (ранг 5) занимают средние позиции, а ответственность оценивается ниже (ранг 6); при этом патриотизм выступает безусловным ценностным ориентиром (ранг 1). Преподаватели после патриотизма (ранг 1) выдвигают на первый план ответственность (ранг 2) и дисциплинированность (ранг 3), рассматривая их как основу надёжности командира и воспитательного влияния. Инициативность оценивается умеренно (ранг 4), тогда как стрессоустойчивость (ранг 5), честность (ранг 6) и мужество (ранг 7) занимают низшие позиции, воспринимаясь как вторичные по отношению к организованности и ответственности.

Офицеры войсковых частей наиболее значимыми считают дисциплинированность (ранг 1) и ответственность (ранг 2), что отражает практический опыт управления подразделением. Патриотизм (ранг 3) и стрессоустойчивость (ранг 4) занимают следующие позиции, тогда как мужество (ранг 5), инициативность (ранг 6) и честность (ранг 7) ранжируются ниже, что указывает на приоритет управляемости и надёжности личного состава над индивидуальными качествами.

Обобщение результатов двух блоков исследования подтверждает выдвинутую гипотезу и позволяет выделить ядро компетентностного профиля офицера, включающее организационно-управленческую, лидерскую, военно-профессиональную, цифровую и тактико-медицинскую компетенции, а также патриотизм и нравственные качества как ценностную основу. Эти компоненты формируют интегральный образ современного офицера, при этом различия оценок отражают специфику профессионального опыта респондентов. Интегральная лепестковая диаграмма (рис. 1), построенная по усреднённым рангам, наглядно демонстрирует структуру и относительную значимость компетенций и качеств.

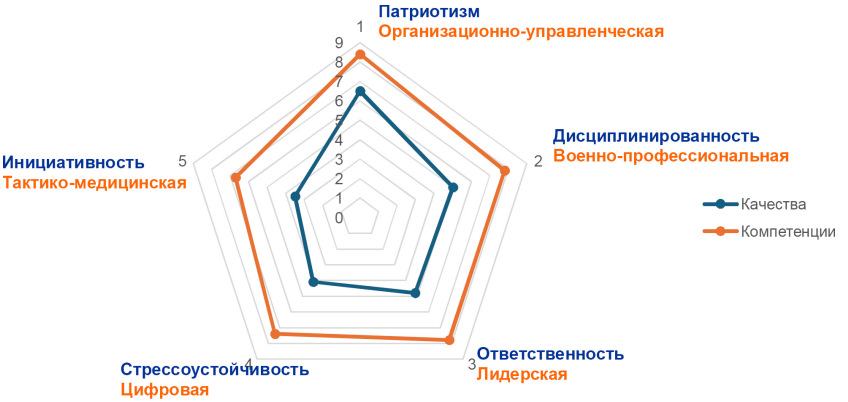


Рис. 1. Лепестковая диаграмма интегрального компетентностного профиля выпускника военного вуза (средняя значимость компетенций по оценкам всех групп). Чем ближе значение к периферии, тем выше значимость компетенции или качества.

Fig. 1. Petal diagram of the comprehensive competency profile of a military academy graduate (average importance of competencies based on assessments by all groups). The closer a value is to the periphery, the greater the importance of the competency or quality.

На диаграмме (рис. 1) видно, что наиболее значительно развернуты лучи, соответствующие организационно-управленческой, лидерской и военно-профессиональной компетенциям – они близки к максимальному значению, то есть признаны наиболее значимыми компонентами образа офицера всеми респондентами. Лишь немного уступают им цифровая и тактико-медицинская компетенции, также занимая видное место в профиле. Коммуникативные и физические навыки оказались несколько менее приоритетными в сводной оценке, хотя и остаются важными (их значимость выше среднего уровня). Таким образом, подтверждается, что ядро компетентностного портрета включает управленческие, лидерские, специализированные, технологические и медицинские аспекты, подкреплённые личными качествами.

Полученные результаты имеют как научно-теоретическое, так и прикладное значение. С научной точки зрения, они дополняют представления о компетентностном подходе в военном образовании конкретными данными об иерархии компетенций и качеств в восприятии различных категорий военнослужащих. Выявлена определённая *непротиворечивость* взглядов разных групп относительно ключевых требований к выпускнику – это важный вывод, свидетельствующий об объективности выделенного набора компетенций. С практической стороны, результаты служат основой для разработки рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса в военных академиях и училищах, о чём речь пойдёт в заключении.

Заключение

В совокупности выявленные компетенции и качества позволяют описать «идеальный образ» выпускника военного вуза МО РФ. Это офицер-профессионал, обладающий глубокими знаниями по своей специальности и широким военным кругозором; умелый организатор и лидер, способный управлять подразделением, мотивировать личный состав и брать ответственность; офицер, владеющий современными технологиями, средствами связи, информационными системами, и применяющий их в интересах дела; подготовленный в области тактической медицины, способный сохранить жизнь и здоровье подчинённых в бою; человек высоких моральных качеств – патриот, дисциплинированный,

надёжный, смелый и инициативный, преданный своему долгу. Такой интегральный портрет соответствует образом офицера новой эпохи – высокопрофессионального, технологически подкованного и одновременно воспитанного на лучших традициях служения Отечеству.

В заключение отметим, что формирование компетентностного портрета выпускника – это динамичный процесс, который должен учитывать как опыт современных вооружённых конфликтов, так и прогнозируемые тенденции развития Вооружённых Сил. Регулярная обратная связь с войсками (опросы командиров о готовности молодых лейтенантов, анализ их адаптации) позволит актуализировать модель компетенций под актуальные потребности. Тем не менее, фундаментальные ценности офицерского корпуса остаются неизменными: высокий профессионализм, умелое лидерство и преданность Родине. Опираясь на эти ценности и непрерывно совершенствуя образовательные технологии, военно-учебные заведения смогут выпустить новое поколение офицеров, эффективно действующих в условиях цифровой, сетецентрической и гибридной войны, и при этом являющихся носителями лучших традиций и идеалов русского офицерства.

Список литературы

1. Галкин, Д. В., Коляндра, П. А., Степанов, А. В. Состояние и перспективы использования искусственного интеллекта в военном деле. *Военная мысль*. 2021. (1), 113–124. EDN: https://elibrary.ru/QWUQYL
2. Моисеев, А. А. Воинское обучение и воспитание будущих офицеров Военно-Морского Флота в дальних походах. *Военная мысль*. 2024. (7), 117–126. EDN: https://elibrary.ru/GDOFXQ
3. Крюков, Е. В., Исламов, В. А. Военные конфликты как драйвер научных исследований: педагогика, психология, медицина, реабилитация. *Гуманитарный военный журнал*. 2025. *1*(1), 5–10. https://doi.org/10.17816/hmj654001. EDN: https://elibrary.ru/GFRGIT
4. Образцов, М. С. Институализация современной парадигмы военного образования в условиях проведения специальной военной операции. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2025. *16*(6), 41–44. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-6-1009. EDN: https://elibrary.ru/IVCFMI
5. Колесников, Д. И. Особенности применения военной силы в сетецентрических войнах XXI века. *Академический вестник войск национальной гвардии Российской Федерации*. 2024. (1), 4–8. EDN: https://elibrary.ru/DHXBYJ

6. Сангинов, Н. Н. Актуализация «высокотехнологических войн» как одной из разновидностей «гибридных войн» на современном этапе. *Известия Института философии, политологии и права имени А. Баховаддинова Национальной академии наук Таджикистана*. 2025. (3), 284–293. EDN: https://elibrary.ru/OQPHCM
7. Корчагин, М. В. Лидерские качества военнослужащего: оценка подчинёнными. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки*. 2024. (1), 139–155. https://doi.org/10.15593/2224-9354/2024.1.11. EDN: https://elibrary.ru/IYNYUY
8. Мороз, Н. В. Обоснование модели и педагогических условий формирования социокультурной компетенции курсантов высших военных учебных заведений. *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта*. 2007. (2), 76–78. EDN: https://elibrary.ru/KWSRUH
9. Столяров, А. Л. Многокритериальная оценка профессиональной компетентности выпускника военного вуза. *Научные и образовательные проблемы гражданской защиты*. 2019. (2(41)), 99–106. EDN: https://elibrary.ru/QSESKL
10. Харламов, Д. К., Столяров, А. Л. Оценка профессиональной компетентности будущего офицера. В кн.: Костарев, С. В., Соколова, И. И., Ершов, Н. В. (ред.). *Развитие военной педагогики в XXI веке: материалы IX Межвузовской научно-практической конференции* (Санкт-Петербург, 21 апреля 2022 г.). Санкт-Петербург: ООО «Издательство ВВМ», 2022. С. 555–561. EDN: https://elibrary.ru/HZSRRR
11. Вальков, А. В. Развитие лидерских качеств офицера внутренних войск в образовательном процессе военного вуза. *Молодой учёный*. 2012. (8), 312–315. EDN: https://elibrary.ru/PHDXUB
12. Скрыпников, О. И. *Психолого-педагогические условия формирования качеств лидера у курсантов военных институтов*: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Саратов, 1999. 186 с. EDN: https://elibrary.ru/NLMDCD
13. Нюфтин, Е. В. Анализ факторов формирования организационно-управленческой компетенции у военнослужащих. *Проблемы современного образования*. 2022. (2), 251–261. https://doi.org/10.31862/2218-8711-2022-2-251-261. EDN: https://elibrary.ru/JHFHAP
14. Сидоров, И. А. Сущность и содержание управленческой компетенции курсантов военных вузов. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2017. *8*(1), 170–176. EDN: https://elibrary.ru/YRXMAD
15. Агафонова, И. В., Андрющенко, Е. А., Берин, В. О., Монзина, К. Б. Влияние эмоционального интеллекта на успешное лидерство. *Деловой вестник предпринимателя*. 2025. (2(20)), 83–85. EDN: https://elibrary.ru/NXEIYS

16. Сычев, А. Н., Синявина, О. В. Тактическая медицина и её роль в зоне СВО. В кн.: *Современные технологии в науке и образовании — СТНО-2025: сборник трудов VIII Международного научно-технического форума* (Рязань, 04–06 марта 2025 г.). Рязань: Рязанский государственный радиотехнический университет им. В. Ф. Уткина, 2025. С. 169–172. EDN: https://elibrary.ru/LGXXWN
17. Ашкинази, С. М., Кузин, П. А., Чурин, В. А. Систематика приёмов и способов эвакуации раненых на поле боя. *Гуманитарный военный журнал*. 2025. *1*(1), 63–68. https://doi.org/10.17816/hmj643148. EDN: https://elibrary.ru/UZPQBU
18. Кузин, П. А., Миколенко, В. В., Солнцев, Д. А. Специальная физическая подготовка как средство подготовки военнослужащих к тактической медицине. *Специальная техника и технологии транспорта*. 2024. (24), 428–434. EDN: https://elibrary.ru/WXLAYQ

References

1. Galkin, D. V., Kolyandra, P. A., & Stepanov, A. V. (2021). The state and prospects of using artificial intelligence in military affairs. *Military Thought*, *(1)*, 113–124. EDN: https://elibrary.ru/QWUQYL
2. Moiseev, A. A. (2024). Military training and education of future Navy officers during long-distance voyages. *Military Thought*, *(7)*, 117–126. EDN: https://elibrary.ru/GDOFXQ
3. Kryukov, E. V., & Islamov, V. A. (2025). Military conflicts as a driver of scientific research: pedagogy, psychology, medicine, rehabilitation. *Humanitarian Military Journal*, *1* (1), 5–10. https://doi.org/10.17816/hmj654001. EDN: https://elibrary.ru/GFRGIT
4. Obraztsov, M. S. (2025). Institutionalization of the modern paradigm of military education in the conditions of a special military operation. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16* (6), 41–44. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-6-1009. EDN: https://elibrary.ru/IVCFMI
5. Kolesnikov, D. I. (2024). Features of the use of military force in network-centric wars of the 21st century. *Academic Bulletin of the National Guard Troops of the Russian Federation*, *(1)*, 4–8. EDN: https://elibrary.ru/DHXBYJ
6. Sanginov, N. N. (2025). Actualization of "high-tech wars" as a type of "hybrid wars" at the present stage. *Proceedings of the A. Bakhovaddinov Institute of Philosophy, Political Science and Law of the National Academy of Sciences of Tajikistan*, *(3)*, 284–293. EDN: https://elibrary.ru/OQPHCM
7. Korchagin, M. V. (2024). Leadership qualities of a serviceman: assessment by subordinates. *Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Socio-Economic Sciences*, *(1)*, 139–155. https://doi.org/10.15593/2224-9354/2024.1.11. EDN: https://elibrary.ru/IYNYUY

8. Moroz, N. V. (2007). Substantiation of the model and pedagogical conditions for the formation of sociocultural competence among cadets of higher military educational institutions. *Pedagogy, Psychology and Medical-Biological Problems of Physical Education and Sports*, *(2)*, 76–78. EDN: https://elibrary.ru/KWSRUH
9. Stolyarov, A. L. (2019). Multi-criteria assessment of the professional competence of a military university graduate. *Scientific and Educational Problems of Civil Protection*, *(2(41))*, 99–106. EDN: https://elibrary.ru/QSESKL
10. Kharlamov, D. K., & Stolyarov, A. L. (2022). Assessment of the professional competence of a future officer. In: Kostarev, S. V., Sokolova, I. I., & Ershov, N. V. (Eds.), *Development of Military Pedagogy in the 21st Century: Proceedings of the 9th Inter-university Scientific and Practical Conference* (St. Petersburg, April 21, 2022) (pp. 555–561). St. Petersburg: VVM Publishing House. EDN: https://elibrary.ru/HZSRRR
11. Valkov, A. V. (2012). Development of leadership qualities of an internal troops officer in the educational process of a military university. *Young Scientist*, *(8)*, 312–315. EDN: https://elibrary.ru/PHDXUB
12. Skrypnikov, O. I. (1999). *Psychological and Pedagogical Conditions for the Formation of Leadership Qualities in Cadets of Military Institutes* (Candidate of Pedagogical Sciences dissertation, 13.00.01 "General Pedagogy, History of Pedagogy and Education"). Saratov. 186 p. EDN: https://elibrary.ru/NLMDCD
13. Nyuftin, E. V. (2022). Analysis of factors in the formation of organizational and managerial competence among military personnel. *Problems of Modern Education*, *(2)*, 251–261. https://doi.org/10.31862/2218-8711-2022-2-251-261. EDN: https://elibrary.ru/JHFHAP
14. Sidorov, I. A. (2017). The essence and content of the managerial competence of cadets of military universities. *Scientific and Technical Bulletin of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Humanities and Social Sciences*, *8* (1), 170–176. EDN: https://elibrary.ru/YRXMAD
15. Agafonova, I. V., Andryushchenko, E. A., Berin, V. O., & Monzina, K. B. (2025). The influence of emotional intelligence on successful leadership. *Business Bulletin of the Entrepreneur*, *(2(20))*, 83–85. EDN: https://elibrary.ru/NXEIYS
16. Sychev, A. N., & Sinyavina, O. V. (2025). Tactical medicine and its role in the SVO zone. In: *Modern Technologies in Science and Education — STNO 2025: Proceedings of the 8th International Scientific and Technical Forum* (Ryazan, March 04–06, 2025) (pp. 169–172). Ryazan: Ryazan State Radio Engineering University named after V. F. Utkin. EDN: https://elibrary.ru/LGXXWN
17. Ashkinazi, S. M., Kuzin, P. A., & Churin, V. A. (2025). Systematics of techniques and methods for evacuating the wounded on the battlefield. *Humanitarian Military Journal*, *1* (1), 63–68. https://doi.org/10.17816/hmj643148. EDN: https://elibrary.ru/UZPQBU

18. Kuzin, P. A., Mikolenko, V. V., & Solntsev, D. A. (2024). Special physical training as a means of preparing military personnel for tactical medicine. *Special Equipment and Transport Technologies*, *(24)*, 428–434. EDN: https://elibrary.ru/WXLAYQ

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Образцов Михаил Сергеевич, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физической подготовки
Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова Министерства обороны Российской Федерации
ул. Академика Лебедева, 6Ж, г. Санкт-Петербург, 195277, Российская Федерация
mikhailvifk@mail.ru

Кузин Павел Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры физической подготовки
Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова Министерства обороны Российской Федерации
ул. Академика Лебедева, 6Ж, г. Санкт-Петербург, 195277, Российская Федерация

Миколенко Вячеслав Владимирович, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры физической подготовки
Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова Министерства обороны Российской Федерации
ул. Академика Лебедева, 6Ж, г. Санкт-Петербург, 195277, Российская Федерация

DATA ABOUT THE AUTHORS

Mikhail S. Obraztsov, PhD in Pedagogical, Senior Lecturer at the Department of Physical Training
S.M. Kirov Military Medical Academy of the Ministry of Defense of the Russian Federation
6Zh, Akademika Lebedeva Str., St. Petersburg, 194044, Russian Federation
mikhailvifk@mail.ru
SPIN-code: 4548-9446
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3767-6012

Pavel A. Kuzin, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Head of the Department of Physical Training

S.M. Kirov Military Medical Academy of the Ministry of Defense of the Russian Federation
6Zh, Akademika Lebedeva Str., St. Petersburg, 194044, Russian Federation

Vyacheslav V. Mykolenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer, Department of Physical Training
S.M. Kirov Military Medical Academy of the Ministry of Defense of the Russian Federation
6Zh, Akademika Lebedeva Str., St. Petersburg, 194044, Russian Federation

Поступила 26.01.2026 Received 26.01.2026
После рецензирования 16.02.2026 Revised 16.02.2026
Принята 25.02.2026 Accepted 25.02.2026

Личность в психолого-педагогическом измерении / Personality in Psycho-Pedagogical Dimension

Научная статья Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-919 **EDN:** ITJHMA
УДК 159.99

Теоретические основы авторской методики экзистенциально-ресурсной терапии

Г.В. Сорокоумова, О.А. Ерёменко
Нижегородский государственный лингвистический университет, Нижний Новгород, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Статья посвящена теоретическому обоснованию авторской методики экзистенциально-ресурсной терапии (ЭРТ), интегрирующей принципы экзистенциальной психологии, теории привязанности и системного подхода.

Цель исследования – проанализировать теоретические основы метода, продемонстрировать эффективность ЭРТ в преодолении эмоционального дефицита, восстановлении контакта с ресурсным ядром личности и формировании навыка осознанного выбора для использования методики в психокоррекционной работе с учащимися, педагогами, студентами и др.

Материалы и методы. Основным методом является теоретический анализ для обоснования авторской методики. Методика основана на концепции экзистенциональной психологии В. Франкла, теории привязанности Дж. Боулби и концепции внутреннего ребёнка Д. Уитфилда, ресурс-ориентированных подходах: позитивной психологии М. Селигмана, концепции самоактуализации А. Маслоу, системном подходе: идеи Б. Хеллингера, нейробиологический аспект Б. ван дер Колка.

Результаты. Результаты исследования подтверждают, что ЭРТ обеспечивает устойчивые изменения на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях личности, что подкреплено нейропсихологическими данными о реструктуризации нейронных сетей. Практическая значимость метода раскрывается в его адаптивности к различным контекстам, разным возрастным группам и долгосрочном эффекте, основанном на формировании внутренних опорных механизмов личности.

Ключевые слова: экзистенциально-ресурсная терапия; внутренний ребёнок; ресурсное ядро; системный подход; психокоррекционная работа

Для цитирования. Сорокоумова, Г. В., & Ерёменко, О. А. (2026). Теоретические основы авторской методики экзистенциально-ресурсной терапии. *Russian*

Journal of Education and Psychology, *17*(2), 506–522. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-919

Theoretical foundations of the author's technique of existential-resource therapy

G.V. Sorokoumova, O.A. Eremenko
Nizhny Novgorod State Linguistic University, Nizhny Novgorod, Russian Federation

Abstract

Background. This article focuses on the theoretical basis of the author's methodology of existential-resource therapy (ERT), which integrates the principles of existential psychology, attachment theory, and a systemic approach.

The **purpose** of the study is to analyze the theoretical foundations of the method, demonstrate the effectiveness of ERT in overcoming emotional deficits, restoring contact with the resource core of the personality, and developing the skill of conscious choice for use in psychocorrectional work with students, teachers, and others.

Materials and methods. The main method is theoretical analysis to substantiate the author's methodology. The methodology is based on the concept of existential psychology by V. Frankl, the theory of attachment by J. Bowlby and the concept of the inner child by D. Whitfield, resource-oriented approaches: positive psychology by M. Seligman, the concept of self-actualization by A. Maslow, and the systemic approach: the ideas of B. Hellinger and the neurobiological aspect of B. van der Kolk.

Results. The results of the study confirm that ERT provides sustainable changes at the emotional, cognitive, and behavioral levels of personality, which is supported by neuropsychological data on the restructuring of neural networks. The practical significance of the method lies in its adaptability to various contexts, different age groups and its long-term effect based on the formation of internal support mechanisms of personality.

Keywords: existential-resource therapy; inner child; resource core; systemic approach; psychological counseling

For citation. Sorokoumova, G. V., & Eremenko, O. A. (2026). Theoretical foundations of the author's technique of existential-resource therapy. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 506–522. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-919

Введение

В условиях роста психоэмоциональных нагрузок и увеличения запроса на психологическую помощь, в том числе, и в образовательном пространстве, актуализируется поиск методов, способных интегрировать

глубинный анализ травматического опыта с практическим восстановлением личностного ресурса [14]. Современные подходы в психологическом консультировании, такие как когнитивно-поведенческая терапия или психоанализ, зачастую фокусируются либо на коррекции симптомов, либо на интерпретации прошлого, оставляя без внимания необходимость формирования устойчивой связи личности с его внутренними ресурсами [1]. В этой связи экзистенциально-ресурсная терапия (ЭРТ) предлагает уникальный синтез экзистенциального анализа, теории привязанности и системного подхода, направленный на преодоление эмоционального дефицита через восстановление контакта с «ресурсным ядром» личности [15].

Целью исследования является теоретическое обоснование авторского метода экзистенциально-ресурсной терапии (ЭРТ), интегрирующего принципы экзистенциальной психологии, теорию привязанности и системный подход для преодоления эмоционального дефицита и формирования осознанного выбора [18].

Теоретические основы метода

Экзистенциальная психология

Экзистенциальная психология, как направление, фокусируется на исследовании фундаментальных вопросов человеческого существования: свободы, ответственности, поиска смысла и преодоления экзистенциальных дихотомий [14]. В рамках данного подхода личность рассматривается не как статичная структура, а как динамический процесс, где ключевым элементом становится способность индивида к самоопределению и созиданию собственной реальности [18].

Центральным концептом экзистенциальной психологии является свобода воли, которая, по утверждению В. Франкла, неотделима от ответственности: «Человек не свободен от обстоятельств, но свободен занять позицию по отношению к ним» [14]. Эта идея находит отражение в методологии ЭРТ, где активация «ресурсного ядра» личности направлена на восстановление способности делать осознанный выбор, преодолевая паттерны пассивного потребления и зависимости [15].

Важную роль в формировании личности играют экзистенциальные дихотомии, такие как «потребление против созидания». И. Ялом под-

черкивает, что ориентация на потребление, обусловленная страхом перед неопределенностью, ведет к эмоциональному обеднению и утрате связи с внутренними ресурсами [18]. В контексте ЭРТ данная дихотомия интерпретируется как конфликт между травмированной частью личности (склонной к пассивному выживанию) и ресурсным ядром, ориентированным на созидательную активность [17].

Пассивная модель поведения не подразумевает осознанных созидательных усилий и принятия ответственности, она прежде всего сосредоточена на получение энергии извне. Активная модель – это осознанное волевое усилие, желание и готовность действовать на основе своего личного выбора.

Помимо первой дихотомической пары, определяемой как «пассивный – активный аспект личности», ЭРТ подход предлагает в том числе принять во внимание три другие дихотомические пары, которые также можно определить как внутренние противоречия.

Принадлежащий и индивидуальный аспект личности: в один момент времени человек проживает два состояния – ощущает себя неотъемлемой частью большой системы – семья, родовая система, нация, профессия, страна и в тот же самый момент воспринимает себя как обособленная личность, имеющая свои уникальные черты и вектор своей воли.

Хаотичный и системный аспект личности, что проявляется как нежелание следовать правилам и ограничениям, готовность бросать вызов, действовать спонтанно и даже необдуманно, так и в потребности опираться на чётко обозначенные предписания, тем самым ощущая предопределённость и гарантированный результат.

Ограниченный и бесконечный аспект личности - отношение человека к фактору времени и конечности жизни. Наблюдая за таким важным жизненным явлением как смерть, человек, с одной стороны, понимает факт её неизбежности, но в то же время не хочет с этим соглашаться, воспринимая жизнь с точки зрения вечности.

Экзистенциальная психология также акцентирует внимание на поиске смысла как двигателе личностной трансформации и главном обосновывающим фактором созидательного действия. Согласно Франклу, смысл не может быть навязан извне – он рождается в процессе осоз-

нания своих ценностей и реализации творческого потенциала [14]. В ЭРТ этот принцип реализуется через:

- техники диалога с внутренним ребёнком, где удовлетворение базовых потребностей (безопасность, принятие) становится основой для формирования новых, осмысленных жизненных стратегий [13];

- осмысленный диалог с взрослой частью личности, в результате чего формируются и формулируются мотивы для осознанной созидательной деятельности;

- «Что бы ты хотел создавать? Что может быть самым важным плодом твоих творческих усилий?» - этот и подобные вопросы помогают человеку направить внимание в сторону созидательной деятельности в рамках ЭРТ подхода.

Таким образом, экзистенциальная психология предоставляет теоретическую базу для ЭРТ, обосновывая необходимость работы с категориями свободы, ответственности и созидания, а также подчеркивая роль осознанного выбора в преодолении эмоционального дефицита [2; 18].

Теория привязанности и внутренний ребёнок

Теория привязанности, разработанная Дж. Боулби, утверждает, что качество ранних отношений с родителями определяет формирование базовых паттернов эмоциональной регуляции и восприятия мира [1]. Нарушения привязанности, такие как эмоциональная недоступность родителей или травматический опыт отвержения, создают дефицит в удовлетворении фундаментальных потребностей ребёнка – безопасности, принятия и безусловной любви [12]. Это приводит к формированию «раненого внутреннего ребёнка» — части личности, фиксированной в травматическом опыте и несущей в себе убеждения типа «я не достоин», «мне нельзя доверять», «я должен заслуживать любовь» или даже «лучше бы меня не было» [13].

Концепция внутреннего ребёнка, детально разработанная Д. Уитфилдом, акцентирует, что травмы, полученные в возрасте до 5–6 лет, когда психика наиболее пластична, становятся основой для дезадаптивных реакций во взрослой жизни [13]. Ребёнок, находясь в зависимости от родителей, бессознательно принимает на себя ответственность за их эмоциональное состояние, что нарушает естественную иерархию

«старший–младший» и формирует созависимые модели поведения [8]. Например, если родитель транслирует послание «ты виноват в моих страданиях», у ребёнка закрепляется убеждение «я должен исправлять других, чтобы быть принятым» или «я изменю своей природе и стану тем, кто сможет удовлетворить ожидание родителя» [15].

В рамках ЭРТ работа с внутренним ребёнком направлена на переживание и исцеление этих ранних травм через диалог между ресурсной взрослой частью и детской уязвимостью. Техники возрастной регрессии позволяют клиенту вернуться в эмоциональный возраст, когда потребность не была удовлетворена, и «додать» себе то, что не было получено: безопасность, защиту, безусловное принятие [17]. Например, человек, испытывающий хроническое чувство стыда из-за критики родителей в детстве, в ходе терапии обращается к своему внутреннему ребёнку (3–4 года) из ресурсного состояния, чтобы подтвердить: «Ты имеешь право на ошибки, ты ценен просто потому, что существуешь», «Ты не несёшь ответственности за чувства других людей», «Ты в безопасности», «Тебе не нужно играть чужие роли для удовлетворения ожиданий других людей» [13].

Нейропсихологический аспект (Б. ван дер Колк) объясняет, что детские травмы фиксируются в лимбической системе, формируя автоматические реакции страха или беспомощности [2]. Методы ЭРТ, такие как визуализация и соматическое проживание эмоций, способствуют реконсолидации памяти, переписывая травматические энграммы через активацию префронтальной коры, ответственной за осознанный выбор [16]. Это подтверждает, что работа с внутренним ребёнком не ограничивается символическим диалогом, но имеет нейробиологическое обоснование.

Пример из практики: Клиент с паническими атаками, вызванными страхом отвержения, в процессе ЭРТ обнаружил, что его внутренний ребёнок (6 лет) сохранил травму развода родителей, интерпретировав её как «я недостаточно хорош, чтобы меня любили». Через технику системной расстановки и поддерживающий диалог со своим внутренним ребёнком он вернул ответственность за отношения родителей им самим, а из ресурсного взрослого состояния сформулировал новое убеждение: «Моя ценность не зависит от чужого выбора» [8; 15].

Таким образом, интеграция теории привязанности и концепции внутреннего ребёнка в метод ЭРТ позволяет не только выявить корни эмоционального дефицита, но и создать условия для их психокоррекции через восстановление здоровых границ, активацию ресурсного ядра личности.

Особое значение в экзистенциальном подходе имеет концепция аутентичности – способности жить в соответствии с внутренними ценностями, а не внешними ожиданиями. Джеймс Бьюдженталь подчеркивает, что утрата аутентичности ведет к экзистенциальному вакууму, который проявляется в эмоциональном дефиците и потере энергии. В ЭРТ восстановление аутентичности достигается через диалог между ресурсной взрослой частью и травмированным внутренним ребёнком. Этот процесс позволяет клиенту отказаться от навязанных ролей (например, «спасателя» или «жертвы») и вернуться к своим изначальным потребностям, таким как право на самореализацию и творчество [13].

ЭРТ подход предлагает альтернативный вариант рассмотрения основных потребностей личности.

1 потребность: Я есть. Потребность в безопасности, в праве бытия, в праве иметь своё место в мире. Ролло Мэй описывал эту потребность как состояние младенческой невинности: у младенца нет никаких побуждений, кроме желания жить [5].

Результат нереализации этой потребности проявляется в чувстве неуверенности в себе, страхе проявлять свои чувства и желания, болезненной зависимости от мнения других людей, в необходимости постоянного подтверждения своих возможностей.

2 потребность: Я принадлежу. Потребность ощущать себя частью общего целого, потребность на защиту со стороны могущественной системы, право на самоидентификацию в контексте системы, право на определение моральных ориентиров и законов в контексте системы.

Результат нереализации этой потребности проявляется в чувстве изоляции, отчуждённости, ненужности, болезненной необходимости слияния и зависимых отношений, а в некоторых случаях в необходимости борьбы и противостояния любым системам и авторитетам.

3 потребность: Я личность. Потребность проявлять свои индивидуальные особенности, самому выбирать свой путь, проявлять свобо-

ду волеизъявления, оберегать свои личные границы, быть не похожим на других.

Результат нереализованности этой потребности – попытка адаптации к навязанным социальным нормам в ущерб личному выбору, чувство вины и стыда за свою непохожесть на других, неспособность оберегать свои личные границы и ресурсы, принимать чужой выбор за свой собственный, боязнь формулировать своё мнение, эмоциональная неосознанность.

Согласно Ролло Мэю подростковый экзистенциальный кризис вызван необходимостью отстоять своё право на свободу и независимость [5].

4 потребность: Я вступаю в отношения. Потребность находиться в отношениях с другими людьми с целью обмена эмоциями, опытом, знаниями, смыслами. Реализация этой потребности помогает человеку глубже понять самого себя, помогает формировать свою ценностную позицию и значимые жизненные цели, является обязательным условием для личного роста и развития.

Результат нереализации этой потребности проявляется в замкнутости, ригидности сознания, настороженности, недоверии, напряжении, чувстве одиночества и ненужности. А также в склонности к обману, манипулированию и чрезмерному контролю.

5 потребность: Я создаю. Потребность в воплощении своего творческого потенциала, желание проявлять себя как значимый и влиятельный человек. Данная потребность отражает способность и желание нести ответственность, быть активным, влиятельным. Именно через созидательную деятельность человек обретает осмысленное существование.

Нереализация данной потребности проявляется в ощущении рутинной жизни, скуки, бессмысленности. Экзистенциальный кризис чаще всего случается именно как следствие невозможности проявляться в интересной созидательной деятельности.

6 потребность: Я трансформируюсь. Возможность воспринимать себя и свой путь с точки зрения динамичной перспективы. Данная потребность проявляется в желании постоянного развития, эволюции, постижения нового и ощущение динамичности жизни. Эта потребность проявляется в способности выходить за привычные паттерны мышле-

ния и поведения, принимать своё болезненное прошлое, продолжать двигаться дальше, не теряя надежды.

Нереализация данной потребности приводит к апатии, чувству бессмысленности, потере энергии, вдохновения. Чрезмерная привязанность к «традициям», сопротивление новому, страх перемен, критичность, категоричность.

7 потребность: Я соприкасаюсь с трансцендентным. Потребность в постижении того, что выходит за рамки привычного восприятия, желание постигать тайны жизни, способность мыслить в категориях Абсолюта, вечности, духовности, ценностей высшего порядка, личной миссии, вечности, смерти, смысла жизни.

Нереализованность этой потребности проявляется в нежелании соприкасаться с тем, что выходит за пределы очевидной реальности - темой жизненного смысла, смерти, духовности, вечности и т.д.

Еще одним важным аспектом является феноменологический подход, который предполагает фокус на субъективном опыте человека. Как отмечает И. Ялом, терапевтический процесс должен быть направлен на «здесь и сейчас», а не только на анализ прошлого [18]. В ЭРТ это реализуется через технику «стоп-кадра», когда клиент учится наблюдать за своими реакциями из позиции ресурсного наблюдателя, что способствует осознанному проживанию текущих эмоций и выбору новых поведенческих паттернов [16]. Важнейшим инструментов, в связи с этим в ЭРТ подходе является навык эмоциональной осознанности.

Интеграция экзистенциальных принципов в ЭРТ также опирается на идею диалогичности (М. Бубер), где терапевтическое взаимодействие строится как встреча «Я-Ты», исключающая объективацию клиента. Это созвучно задачам ЭРТ, где консультант выступает не в роли эксперта, а в роли проводника, помогающего клиенту восстановить связь с собственными ресурсами. Например, в работе с внутренним ребёнком терапевт создает безопасное пространство для диалога, где клиент сам становится источником поддержки для своей травмированной части [17].

Ресурс-ориентированные подходы

Ресурс-ориентированные подходы в психологии фокусируются на мобилизации внутренних сил и потенциала личности, что противопоставляется традиционной патопсихологической модели, акцентирую-

щейся на дефицитах [8]. Основой данного направления является идея о том, что каждый человек обладает «ресурсным ядром» – устойчивой структурой, объединяющей врождённые способности к созиданию, саморегуляции и осознанному выбору [15]. В методологии ЭРТ это ядро интерпретируется через принцип 5С (Свобода, Сила, Счастье, Созидание, Сотворчество), отражающий базовые векторы здоровой личности.

Теоретической основой ресурс-ориентированного подхода выступает позитивная психология (М. Селигман), утверждающая, что фокус на сильных сторонах и позитивных эмоциях способствует устойчивым изменениям [11]. Например, удовлетворение потребности в свободе (первый принцип 5С) позволяет человеку выйти из состояния пассивного потребления, характерного для травмированной части, и перейти к активному созиданию [15]. Это согласуется с концепцией А. Маслоу о самоактуализации, где реализация потенциала возможна только после удовлетворения базовых потребностей в безопасности и принятии [5]. Также это подтверждается идеей Ялома о том, что проблемы существования решаются самим человеком, а психолог выступает в роли помощника, чье присутствие помогло найти смысл, осознать и понять свои препятствия, которые привели его к данному положению. В концепции Ялома о «четырёх ключевых проблемах» любой человек всегда свободен и самостоятелен в выборе своих решений.

Методы активации ресурсного ядра в ЭРТ включают:

Технику визуализации «наблюдателя» – клиент учится занимать мета-позицию, отслеживая свои реакции без идентификации с ними. Это способствует дистанцированию от травматических паттернов и подключению к ресурсному состоянию [16].

Диалог с ресурсной частью – через вопросы: «Как бы поступила твоя сильная, взрослая версия?», «Что говорит твоя мудрая часть?», «Как ты можешь отреагировать, чтобы потом уважать себя за своё решение?», «В чём проявляется твоя эмоциональная правда в текущий момент времени?» клиент активирует навык осознанного выбора [17].

Соматические практики – дыхательные упражнения и телесная заземлённость помогают закрепить ресурсное состояние на физиологическом уровне, снижая активность миндалевидного тела (центр страха) [2].

Нейропсихологическое обоснование (А. Шор) подчёркивает, что активация префронтальной коры через техники визуализации и медитации усиливает когнитивную гибкость, позволяя клиенту переключаться с автоматических реакций («бей-беги») на осознанные решения [16]. Например, у человека с хронической тревогой регулярная практика «стоп-кадра» (фиксация в ресурсном состоянии) снижает гипервозбуждение лимбической системы, формируя новые нейронные связи [2].

Таким образом, ресурс-ориентированные подходы в ЭРТ обеспечивают не только коррекцию дефицитарных состояний, но и запуск процессов личностного роста, где активация ядра через принцип 5С становится основой для устойчивых трансформаций.

Системный подход

Системный подход в психологии рассматривает личность в контексте её принадлежности к семейным, социальным и культурным системам, где нарушения иерархических отношений могут приводить к эмоциональным и поведенческим дисфункциям [15]. В рамках экзистенциально-ресурсной терапии (ЭРТ) данный подход реализуется через работу с родовой иерархией – естественным порядком, при котором старшие поколения несут ответственность за младших, а поток любви и поддержки направлен сверху вниз [8]. Нарушение этого порядка, например, когда ребёнок бессознательно берёт на себя роль «спасателя» родителей, создаёт эмоциональный дефицит и блокирует доступ к ресурсному ядру личности [15].

Теоретической основой выступают идеи Б. Хеллингера, который утверждал, что «переплетения» в семейных системах (перенятие чужой боли, невыраженная скорбь, исключение членов семьи) формируют патологические паттерны, передающиеся через поколения [8]. В ЭРТ задача психолога – помочь клиенту идентифицировать такие переплетения и символически вернуть непосильную для него ответственность её законным носителям (родителям, предкам), восстанавливая тем самым естественную иерархию [18]. Это позволяет освободить энергию, ранее затрачиваемую на удержание чужого груза, и перенаправить её на самореализацию.

Во время консультирования может быть использована практика «пустого стула», когда в терапевтического пространство «приглашается»

третий участник, например кто-то из родителей, чтобы терапевтическая работа включала взаимодействие, в том числе с ним.

Например, подросток, несущий груз обид на мать, в процессе такой практики может «вернуть» эти эмоции матери, восстанавливая границы между поколениями. Важно отметить, что работа ведётся не с реальными членами семьи, а с их образами, что снижает сопротивление и позволяет подростку сохранить уважение к родителям [15].

Нейробиологический аспект (Б. ван дер Колк) объясняет, что системные нарушения активируют зоны мозга, связанные с гипербдительностью (миндалевидное тело) и подавлением эмоций (префронтальная кора) [2]. Возвращение ответственности в рамках ЭРТ способствует снижению активности миндалины и усилению регуляторных функций коры, что подтверждается исследованиями в области нейропластичности [16].

Таким образом, интеграция системного подхода в ЭРТ обеспечивает не только коррекцию межличностных динамик, но и нейробиологическую перестройку, способствуя восстановлению контакта с ресурсным ядром через утверждение здоровых границ и иерархических отношений.

Эффективности экзистенциально-ресурсной терапии

Эффективность ЭРТ как интегративного метода подтверждается её способностью сочетать глубинный анализ травматических паттернов с практической активацией ресурсных состояний, что обеспечивает устойчивые изменения на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях [2; 16]. Согласно исследованиям в области нейропсихологии, техники визуализации и соматического проживания, используемые в ЭРТ, способствуют реструктуризации нейронных сетей, снижая активность миндалевидного тела и усиливая регуляторные функции префронтальной коры [16]. Это коррелирует с данными о снижении уровня тревожности и повышении эмоциональной стабильности у личности после прохождения курса [11].

Критерии успеха ЭРТ включают:

Восстановление контакта с ресурсным ядром – участники курса демонстрируют рост способности к осознанному выбору, переход от реакций, обусловленных травмой («бей-беги-замри»), к действиям, основанным на самоценности и свободе воли [15].

Формирование здоровых границ – снижение созависимых паттернов и возвращение не своей ответственности в рамках системной работы [8].

Устойчивое улучшение эмоционального фона – уменьшение симптомов депрессии, страха и вины, что подтверждается стандартизированными тестами (например, шкалой HADS) [2].

Важным аспектом эффективности ЭРТ является её долгосрочное воздействие. Исследования показывают, что участники курса ЭРТ не только демонстрируют улучшение в момент завершения курса, но и сохраняют положительные изменения через 6–12 месяцев после окончания работы [11]. Это связано с тем, что активация ресурсного ядра формирует внутренний опорный механизм, позволяющий человеку самостоятельно справляться с новыми вызовами, не возвращаясь к дезадаптивным паттернам [15]. Например, навык «стоп-кадра» и диалог с ресурсной частью становятся инструментами, которые человек применяет в повседневной жизни для управления стрессом [9].

Кроме того, ЭРТ демонстрирует гибкость в адаптации к различным культурным и социальным контекстам. Принцип работы с базовыми потребностями (безопасность, принятие, самоценность, творчество, развитие и т.д.) универсален, что позволяет модифицировать метод для людей с разным жизненным опытом [8]. Однако успешность такой адаптации зависит от учёта культурных особенностей восприятия иерархии и требует дополнительной подготовки психологов [17].

Заключение

Проведённое исследование позволило теоретически обосновать экзистенциально-ресурсную терапию (ЭРТ) как интегративный метод, сочетающий принципы экзистенциальной психологии, теории привязанности и системного подхода. ЭРТ демонстрирует эффективность в решении ключевых задач личного консультирования: преодолении эмоционального дефицита, восстановлении контакта с ресурсным ядром личности и формировании навыка осознанного выбора. Метод обеспечивает не только коррекцию симптомов, но и глубинную трансформацию паттернов, уходящих корнями в детские травмы и нарушенные системные динамики [4; 15; 18].

Научная значимость исследования заключается в синтезе разрозненных теоретических концепций (свобода воли по В. Франклу, теория привязанности Дж. Боулби, системные расстановки Б. Хеллингера, пирамиды потребностей А. Маслоу, 4 ключевых проблем экзистенциальной психологии И. Ялома, 5 типов экзистенциального кризиса Р. Мэя) в единую методологическую систему, подкреплённую нейропсихологическими данными [8; 16]. Это открывает новые возможности для изучения механизмов интеграции когнитивных, эмоциональных и соматических аспектов терапии.

Практическая ценность ЭРТ подтверждается её адаптивностью к различным контекстам и долгосрочным эффектом, основанным на формировании внутренних опорных механизмов [11].

Перспективы дальнейших исследований связаны с:

– влиянием ЭРТ на формирование эмоционального интеллекта личности,
– использование ЭРТ в обучении взрослых на этапе послевузовского образования;
– влиянием ЭРТ на развитие личностного потенциала и др.

Таким образом, ЭРТ вносит значительный вклад в развитие консультирования в психолого-педагогической практике, предлагая научно обоснованный инструмент для работы с экзистенциальными и системными кризисами подростков. Её дальнейшее совершенствование позволит расширить возможности помощи в достижении устойчивой самореализации и эмоционального благополучия.

Список литературы

1. Боулби, Дж. *Привязанность и утрата. Т. 1: Привязанность* / пер. с англ. Москва: Гардарики, 2003. 477 с.
2. Ван дер Колк, Б. *Тело помнит всё: как психологическая травма влияет на мозг, разум и тело* / пер. с англ. Москва: Карьера Пресс, 2021. 464 с.
3. Калшед, Д. *Внутренний мир травмы: архетипические защиты личностного духа* / пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 2017. 304 с.
4. Лири, Т. Нейропсихология личности: современные исследования эмоциональной регуляции. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2019. (4), 45–58.
5. Маслоу, А. *Мотивация и личность* / пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер, 2019. 400 с.; Мэй, Р. *Искусство психологического консультирования. Как давать и*

обретать душевное здоровье. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2009. 224 с.
6. Норкросс, Дж. *Интегративная психотерапия: методы, исследования и практика* / пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 2018. 412 с.
7. Огден, П. *Соматическое переживание: исцеление травмы через тело* / пер. с англ. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2020. 288 с.
8. Пезешкиан, Н. *Позитивная психотерапия: теория и практика* / пер. с нем. Москва: Академический проект, 2018. 318 с.
9. Перлз, Ф. *Гештальт-подход и свидетель терапии* / пер. с англ. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2021. 256 с.
10. Роджерс, К. *Клиентоцентрированная терапия* / пер. с англ. Москва: Эксмо-Пресс, 2002. 320 с.
11. Селигман, М. *Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и благополучие* / пер. с англ. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2020. 368 с.
12. Уинникотт, Д. В. *Маленькие дети и их матери* / пер. с англ. Москва: Класс, 2020. 96 с.
13. Уитфилд, Д. *Исцеление внутреннего ребёнка* / пер. с англ. Москва: София, 2007. 288 с.
14. Франкл, В. *Человек в поисках смысла* / пер. с англ. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
15. Хеллингер, Б. *Порядки любви: разрешение системно-семейных конфликтов и противоречий* / пер. с нем. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2003. 320 с.
16. Шор, А. *Правополушарная психотерапия: нейронаука и исцеление травм привязанности* / пер. с англ. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2022. 352 с.
17. Юнг, К. Г. *Архетипы и коллективное бессознательное* / пер. с нем. Москва: АСТ, 2019. 496 с.
18. Ялом, И. *Экзистенциальная психотерапия* / пер. с англ. Москва: Класс, 2020. 576 с.

References

1. Bowlby, J. (2003). *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment* (Russian ed.). Moscow: Gardariki. 477 p.
2. van der Kolk, B. (2021). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma* (Russian ed.). Moscow: Karera Press. 464 p.
3. Kalshed, D. (2017). *The Inner World of Trauma: Archetypal Defenses of the Personal Spirit* (Russian ed.). Moscow: Kogito-Tsentr. 304 p.
4. Leary, T. (2019). Neuropsychology of personality: modern studies of emotional regulation. *Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*, *(4)*, 45–58.

5. Maslow, A. (2019). *Motivation and Personality* (Russian ed.). St. Petersburg: Piter. 400 p.
6. May, R. (2009). *The Art of Counseling: How to Give and Find Emotional Health* (Russian ed.). Moscow: Institute of General Humanitarian Research. 224 p.
7. Norcross, J. (2018). *Integrative Psychotherapy: Methods, Research, and Practice* (Russian ed.). Moscow: Kogito-Tsentr. 412 p.
8. Ogden, P. (2020). *Somatic Experiencing: Healing Trauma Through the Body* (Russian ed.). Moscow: Institute of General Humanitarian Research. 288 p.
9. Pezeshkian, N. (2018). *Positive Psychotherapy: Theory and Practice* (Russian ed.). Moscow: Akademicheskiy Proekt. 318 p.
10. Perls, F. (2021). *Gestalt Approach and Witness of Therapy* (Russian ed.). Moscow: Institute of General Humanitarian Research. 256 p.
11. Rogers, C. (2002). *Client-Centered Therapy* (Russian ed.). Moscow: Eksmo Press. 320 p.
12. Seligman, M. (2020). *New Positive Psychology: A Scientific View on Happiness and Well-Being* (Russian ed.). Moscow: Mann, Ivanov and Ferber. 368 p.
13. Winnicott, D. W. (2020). *Babies and Their Mothers* (Russian ed.). Moscow: Klass. 96 p.
14. Whitfield, D. (2007). *Healing the Inner Child* (Russian ed.). Moscow: Sofia. 288 p.
15. Frankl, V. (1990). *Man's Search for Meaning* (Russian ed.). Moscow: Progress. 368 p.
16. Hellinger, B. (2003). *Orders of Love: Resolving Systemic Family Conflicts and Contradictions* (Russian ed.). Moscow: Institute for Counseling and Systemic Solutions. 320 p.
17. Schore, A. (2022). *Right-Brain Psychotherapy: Neuroscience and the Healing of Attachment Trauma* (Russian ed.). Moscow: Institute of General Humanitarian Research. 352 p.
18. Jung, C. G. (2019). *Archetypes and the Collective Unconscious* (Russian ed.). Moscow: AST. 496 p.
19. Yalom, I. (2020). *Existential Psychotherapy* (Russian ed.). Moscow: Klass. 576 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Сорокоумова Галина Вениаминовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии
Нижегородский государственный лингвистический университет
ул. Минина, 31А, г. Нижний Новгород, 603093, Российская Федерация
galsors@mail.ru

Ерёмин Олег Александрович, аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии
Нижегородский государственный лингвистический университет
ул. Минина, 31А, г. Нижний Новгород, 603093, Российская Федерация
eremenko.inerp@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Galina V. Sorokoumova, Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Language Teaching Methods, Pedagogy, and Psychology
Nizhny Novgorod State Linguistic University
31A, Minina Str., Nizhny Novgorod, 603093, Russian Federation
galsors@mail.ru
SPIN-code: 9182-5852
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5246-5200
ResearcherID: JTW-5629-2023
Scopus Author ID: 57224211485

Oleg A. Eremenko, Graduate Student of the Department of Foreign Language Teaching Methods, Pedagogy, and Psychology
Nizhny Novgorod State Linguistic University
31A, Minina Str., Nizhny Novgorod, 603093, Russian Federation
eremenko.inerp@yandex.ru
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0890-0791

Поступила 14.11.2025 Received 14.11.2025
После рецензирования 29.11.2025 Revised 29.11.2025
Принята 10.12.2025 Accepted 10.12.2025

Russian Journal of Education and Psychology
2026, Volume 17, Number 2 • https://rjep.ru

Личность в психолого-педагогическом измерении / Personality in Psycho-Pedagogical Dimension

Научная статья Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-1140 **EDN:** JWZWHR
УДК 159.923

Эмпатические способности и конфликтность в структуре личности подростка

А.Н. Яшкова
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, Саранск, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. В современном информационном поле развития личности продолжает привлекать подростковый возраст, который может характеризоваться агрессивными тенденциями, а также глубокими переживаниями к значимому окружению. Рассматриваемая тема исследования заключается в поиске понимания связи таких противоположных по эмоциональной силе свойств личности как эмпатия и конфликтность в подростковом возрасте, чтобы грамотно перестроить процесс формирования характера и личностной направленности подростка.

Целью исследования стало изучение соотношения эмпатических способностей и конфликтности в структуре личности обучающихся подросткового возраста.

Материалы и методы. В качестве методов исследования выступили сравнительный анализ, опрос и статистические критерии (H-критерий Краскелла-Уоллиса и коэффициент ранговой корреляции r_s-Спирмена). Опрос проводился с помощью диагностических методик «Определение уровня конфликтности индивида» (автор Д. М. Рамендик), «Диагностика уровня эмпатических способностей» (автор В. В. Бойко). Все это позволило увидеть наличие взаимосвязи эмпатических способностей и конфликтности, а также имеются ли различия в проявлении эмпатии при разном уровне конфликтности в подростковом возрасте.

Результаты исследования говорят о том, что большинство обучающихся подросткового возраста имеют средний уровень конфликтности и низкий уровень выражения эмпатических способностей. Выявлена также тенденция проявления конфликтности при не высоких уровнях развития эмпатии, хотя наблюдаются единичные случаи обучающихся с одновременно повышенным уровнем конфликтности и эмпатических способностей. Подростки имеют несколько каналов эмпатии, которыми они пользуются в межличностных отношениях. Установлено, что при

разном уровне конфликтности могут применяться разные каналы проявления эмпатии. Полученные результаты и сделанные выводы позволяют отметить необходимость контролировать конфликтность личности обучающихся подросткового возраста и создавать образовательные условия развития эмпатических способностей личности как ресурса для самоконтроля в конфликтных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: конфликтность; конфликтное поведение; эмпатия; эмпатические способности; подростковый возраст

Для цитирования. Яшкова, А. Н. (2026). Эмпатические способности и конфликтность в структуре личности подростка. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 523–542. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1140

Empathic abilities and conflict in the personality structure of adolescents

A.N. Yashkova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russian Federation

Abstract

Background. In today's information field of personality development, adolescence continues to attract attention, as it can be characterized by aggressive tendencies and profound emotional distress. This research topic seeks to understand the connection between such contrasting emotional personality traits as empathy and conflict proneness in adolescence, in order to effectively restructure the process of character development and personal orientation in adolescents.

The **purpose** of the study was to study the relationship between empathic abilities and conflict in the personality structure of adolescent students.

Materials and methods. The research methods used were comparative analysis, survey and statistical criteria (Kruskall-Wallis H-test and rs-Spearman rank correlation coefficient). The survey was conducted using the diagnostic methods «Determining the level of individual conflict» (author D. M. Ramendik), «Diagnostics of the level of empathic abilities» (author V. V. Boyko). All this made it possible to see the existence of a relationship between empathic abilities and conflict, as well as whether there are differences in the manifestation of empathy with different levels of conflict in adolescence.

The **results** of the study indicate that most adolescent students have an average level of conflict and a low level of expression of empathic abilities. A tendency for conflict to manifest itself at low levels of empathy development has also been revealed, although there are isolated cases of students with a simultaneously elevated level of conflict and empathic abilities. Teenagers have several channels of empathy, which they use in interpersonal relationships. It has been established that at different levels of conflict,

they can use different channels of empathy. The results obtained and the conclusions made allow us to note the need to control the conflict of the personality of adolescent students and create educational conditions for the development of empathic abilities of the individual as a resource for self-control in conflict life situations.

Keywords: conflict; conflict behavior; empathy; empathic abilities; adolescence

For citation. Yashkova, A. N. (2026). Empathic abilities and conflict in the personality structure of adolescents. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 523–542. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1140

Введение

Постановка проблемы темы исследования связана с рядом противоречий становления личности подростков. Во-первых, психические свойства по мере созревания приобретают индивидуальный характер развития, но одинаково акцентируются в подростковом возрасте и становятся типичными для подростков. К примеру, почти каждый подросток проявляет конфликтное поведение в семье, в школе или в среде сверстников. Во-вторых, заложенные на предыдущих этапах развития свойства личности могут проявляться не однозначно. Так, на фоне акцентуированной конфликтности подросток может сопереживать удачам и неудачам друзей, членов семьи, значимым людям. И возникает вопрос, возможно ли сочетание эмпатии и конфликтности и какая роль при этом выполняется в личности одного человека.

Охарактеризуем подробнее для понимания предмета исследования эмпатические способности в подростковом возрасте. Эту тему изучали такие ученые, как М. В. Кольцов [6], К. Р. Роджерс [11], С. М. Ситяева [12], О. В. Тютяева [13], И. М. Юсупов [14] и др. В итоге встречаются понятия эмпатия и эмпатические способности, которые говорят о склонности личности к сопереживанию другого человека. Эмпатия – это сопереживание (чувство), опыт которого приобретается с рождения и испытывается личностью в конкретной ситуации. Эмпатические способности можно трактовать как совокупность свойств личности, которые делают ее успешной в эмоциональном понимании обстановки и внутреннего мира людей. Данные понятия будут использоваться в статье как рядоположенные, так как эмпатические способности является готовностью и способностью человека проявлять эмпатию при взаимодействии с людьми.

Эмпатия является социальным образованием психики, которая может проявляться на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях личности [10]. Когнитивный уровень в основном представлен действиями мышления и позволяет субъекту понять эмоции другого, рационально сочувствовать ему и объяснять действия. Поведенческий уровень реализуется при участии волевых качеств и установок на активное проявление сопереживания согласно норм, правил и требований в системе человеческих отношений. Здесь личность не только понимает, но и принимает меры поддержки другого человека. Эмоциональный уровень включает переживания (жалости, вины, гнева, долга и др.), которые субъект может испытывать при эмпатийности в конкретной ситуации. На этом уровне эмпатия обусловлена стремлением к благополучию собственному и другого человека. При таких уровнях функционирования эмпатия требует богатый опыт переживаний в межличностных контактах, развитые волевые качества, наличие логического и критического мышления, устойчивые нравственные ценности и другие психические образования, которые в подростковом возрасте характеризуются не высоким уровнем зрелости, а значит эмпатическая способность может проявляться избирательно и не стабильно при взаимодействии с окружающей средой.

Также стоит отметить большой вклад в изучение эмпатических способностей такого ученого и практика как В. В. Бойко. Он выделил несколько взаимосвязанных «каналов» эмпатии, которые личность подключает для эмоционального взаимодействия с людьми и окружающей средой с учетом их созревания. Среди них такие «каналы», как рациональный канал (подключение мышления), эмоциональный канал (подключение только эмоционально-чувственной сферы), интуитивный канал (подключение интуиции, предчувствия), установки (подключение осознанного и индивидуального опыта); проникающая способность к эмпатии (подключение рефлексии), идентификация (подключение самосознания) [3]. Опыт каждой личности по развитию эмпатических способностей имеет индивидуальный набор сочетающихся разного уровня и качества каналов проявления эмпатии.

Кроме этого, развитие эмпатии зависит от того, кто окружает личность ребенка, в какой обстановке он чаще находится [4; 8; 15]. Среда

может способствовать повышению эмпатии, а также стимулировать ее блокирование.

С точки зрения А. А. Бодалева, эмпатия в общении связана с развитием таких психологических механизмов как децентрация (видеть ситуацию с разных точек зрения), рефлексия (видеть себя со стороны) и идентификация (быть похожим на других) [2]. Данные инструменты в подростковом возрасте проходят апробацию в различных межличностных ситуациях, в том числе в образовательной среде. Их не сформированность также может объяснять не высокий уровень эмпатии обучающихся основной школы.

Рассмотрим конфликтность как характеристику личностного выражения в подростковом возрасте.

Конфликтность – это качество субъекта, характеризующее его готовность вступать в конфликтные отношения с окружающими людьми. В. В. Нагайцев и Г. В. Оболянский отмечают, что человек с выраженной конфликтностью легко создает и обостряет конфликтную ситуацию, так как имеет низкую чувствительность (тревогу) за неопределенность результата, но завышенную самооценку, а также он не готов приспосабливаться к мнению другого (их) [9].

Стоит отметить, что конфликтное поведение подростка не есть конфликтность его личности. А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов указывают, что такое поведение может проявлять с разной целью и доброжелательный человек [1]. Они выделили несколько типов конфликтного поведения. Рассмотрим их.

Деструктивное конфликтное поведение характеризуется настойчивыми попытками обострить конфликтные отношения посредством негативных оценок и нарушения этики общения. Об этом также указывает исследование К. Ю. Галущак [5]. Конечно, при таком поведении вряд ли личность имеет развитые эмпатические способности.

Конструктивное конфликтное поведение включает не только готовность и способность удерживать противостояние, но и решать спорную ситуацию с выгодным результатом для обеих сторон. При таком поведении можно предположить наличие эмпатических способностей личности, ее умения чувствовать окружающую обстановку и намерения участников конфликта.

Конформистское конфликтное поведение демонстрирует уступчивость, пассивность в сопротивлении, непоследовательность аргументов человека в ходе конфликта. Данное поведение будет сигнализировать о низкой конфликтности и возможной эмпатии личности, т.к. интуитивно или в результате установок такой человек склонен избегать публичного решения и поддаваться влиянию противоположных точек зрения, сохраняя положительные межличностные и групповые отношения.

Анализ вариантов конфликтного поведения может указывать на эмпатию как ресурс для самоконтроля личности в конфликтной ситуации. Наличие эмпатических способностей помогает предвидеть напряжение атмосферы общения, понять состояние противоборствующей стороны, а значит не начинать конфликтную ситуацию или конструктивно ее разрешить, своевременно остановить агрессивные реакции или их сдержать, особенно в социальных сетях.

Конфликтность и конфликтное поведение подростки проявляют часто как неосознанный механизм психологической защиты социально-биологического взросления и становления личности [7; 15; 17; 20].

Огромную роль в развитии эмпатических способностей и конфликтности отводится стилю общения и психологическому климату в семье и в детском коллективе [16; 18]. В доброжелательной среде обучения и воспитания, в дружеских и уважительных отношениях подростки в меньшей степени конфликтуют и проявляют низкую эмпатию [19]. Данное показывает проблемное поле не только в становлении личности обучающегося подросткового возраста, но и в создании комфортной, безопасной, положительно заряженной среды обучения и воспитания подростков.

Проблема появления повышенной конфликтности и снижения эмпатии, особенно в межличностных отношениях и группе сверстников подросткового возраста вызывает научный интерес у педагогов и психологов для детальной проработки профилактики нарушений психологического здоровья в этом возрасте и для продуктивного построения образовательного процесса в подростковых классах.

Подростковый возраст обучающихся характеризуется повышенной сензитивностью, а значит в этот период эмпатические способности возможно взрастить, а конфликтность сделать контролируемой.

Цель настоящего исследования заключается в изучении соотношения эмпатических способностей и конфликтности в структуре личности подростка.

Достижение цели осуществлялось через следующие задачи:

1. Определить уровни развития конфликтности в подростковом возрасте.
2. Выявить уровень и каналы эмпатии в подростковом возрасте.
3. Описать характеристики конфликтности при наличии эмпатических способностей личности подростков.

В качестве гипотезы исследования выдвинуто несколько предположений:

- предположение о том, что конфликтность и эмпатия имеют взаимосвязь и могут рядоположенно развиваться внутри личности подростка;
- предположение о том, что конфликтность при разных каналах эмпатии подростков имеет значимые различия в своих проявлениях.

Материалы и методы

Эмпирическое изучение эмпатических способностей и конфликтности личности подросткового возраста опирается на положения о понимании эмпатии и эмпатических способностей (В. В. Бойко, О. В. Тютяева и др.), конфликтности (А. Я. Анцупов, В. В. Нагайцев, Г. В. Оболянский и др.), особенностях подросткового возраста (М. В. Кольцов, А. А. Миронова и др.).

Ведущим методом эмпирического исследования был опрос при соблюдении принципа конфиденциальности и добровольного участия респондентов.

Респондентами опроса выступили жители города Саранска, обучающиеся общеобразовательной школы подросткового возраста, в количестве 72 человек в возрасте 13-14 лет.

Опрос подростков проводился с помощью стандартизированных диагностических методик: «Определение уровня конфликтности индивида» (автор Д. М. Рамендик), «Диагностика уровня эмпатических

способностей» (автор В. В. Бойко). Название методик соответствует их назначению.

По методике «Определение уровня конфликтности индивида» (автор Д. М. Рамендик) полученные эмпирические данные были распределены не на восемь, а на три уровня конфликтности в связи с отсутствием или единичным значением данных по уровневым показателям.

По методике «Диагностика уровня эмпатических способностей» (автор В. В. Бойко) анализ результатов опроса осуществлялся по трем уровням эмпатии, так как респондентов с очень низким уровнем не выявилось.

Также были подобраны методы математической статистики – Н-критерий Краскелла-Уоллиса и коэффициент ранговой корреляции r_s-Спирмена, для проверки гипотез исследования.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим полученные данные по методике «Определение уровня конфликтности индивида». Они указаны на рисунке 1.

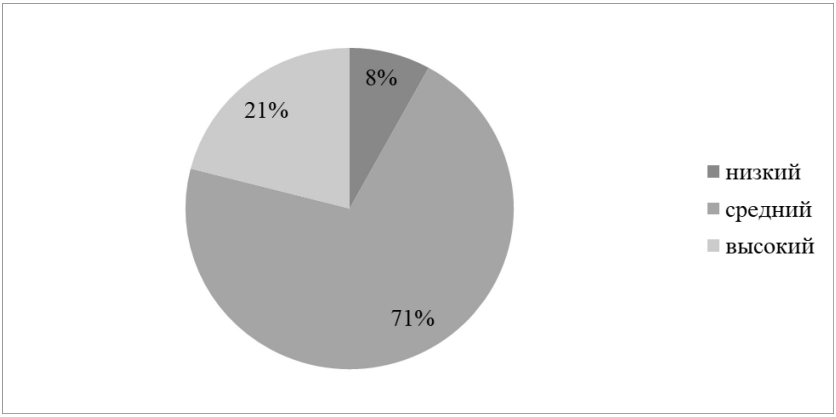


Рис. 1. Уровни конфликтности подростков
Fig. 1. Levels of Conflict Among Adolescents

Данные рисунка 1 говорят о том, что пятая часть (21 %) респондентов имеет высокий уровень, а только 8 % – низкий уровень выраженности конфликтности. Это не противоречит возрастным особенностям личностного становления подростков. Большинство (71 %) обучающих-

ся конфликтное поведение имеют, но научились контролировать и не усиливать сопротивление своих оппонентов.

Эмпирические данные по методике «Диагностика уровня эмпатических способностей» представлены на рисунке 2.

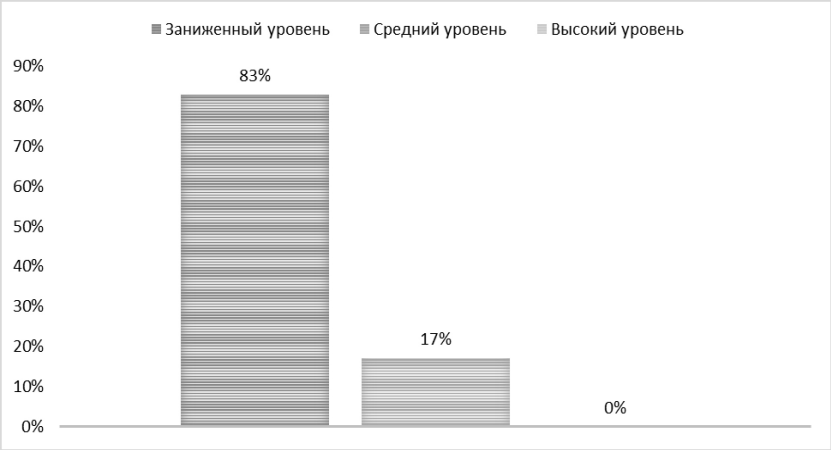


Рис. 2. Уровни эмпатических способностей подростков
Fig. 2. Levels of Empathy in Adolescents

Данные рисунка 2 интересны тем, что они показывают отсутствие высокого уровня и наличие большого процента (83 %) – заниженного уровня эмпатических способностей респондентов, хотя в подростковом возрасте повышается интерес к противоположному полу, потребность в дружеских и любовных отношениям со сверстниками. Возможно, респонденты имеют эмпатию в структуре личности, но проявлять ее не умеют.

По методике «Диагностика уровня эмпатических способностей» также были выявлены характерные для подростков каналы эмпатии, то есть способы и средства выражения сочувствия. У каждого человека таких каналов может быть несколько, что и продемонстрировали респонденты. Полученные данные опроса представлены в таблице 1.

Исходя из полученных данных таблицы 1 видно, что у большинства подростков преобладающий рациональный канал находится на заниженном уровне эмпатии (75 %). Это означает, что подростки исполь-

зуют логику для эмоциональной поддержки других людей при общей заниженной эмпатии. Они объективно и систематически могут анализировать и понимать эмоциональные переживания других, хотя ближе и актуальнее свое благополучие.

Таблица 1.

Распределение подростков по преобладающим каналам эмпатии (по методике «Диагностика уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко)

Table 1. Distribution of adolescents by predominant channels of empathy (based on the "Diagnosis of Empathic Abilities" methodology by V. V. Boiko)

Уровень развития эмпатии	Канал эмпатии					
	РК (%, чел.)	ЭК (%, чел.)	ИК (%, чел.)	У (%, чел.)	ПС (%, чел.)	И (%, чел.)
Заниженный	75 % (54 чел.)	75 % (54 чел.)	25 % (18 чел.)	21 % (15 чел.)	4 % (3 чел.)	67 % (48 чел.)
Средний	17 % (12 чел.)	25 % (18 чел.)	75 % (54 чел.)	75 % (54 чел.)	75 % (54 чел.)	33 % (24 чел.)
Высокий	8 % (6 чел.)	0 % (0 чел.)	0 % (0 чел.)	4 % (3 чел.)	21 % (15 чел.)	0 % (0 чел.)

Примечание: РК – рациональный канал; ЭК – эмоциональный канал; ИК – интуитивный канал; У – установки; ПС – проникающая способность к эмпатии; И – идентификация.

Интересны данные эмоционального канала (75 %), который также преобладает на заниженном уровне эмпатии. Возможно, подросткам легче применять свои эмоции для выражения сочувствия и участия в какой-либо ситуации со сверстниками, хотя эмоциональный опыт еще пополняется.

Подростки показали развитые каналы на основе интуиции, установок, проникающей способности к эмпатии (по 75 %) на среднем уровне общей выраженности эмпатических способностей. Все это, возможно объяснить условиями воспитания респондентов, наличием нравственных ценностей и усвоенных социальных норм, которые характеризуются устойчивостью личности и позволяют ей при взаимодействии со средой откликаться на помощь, быть другом, выполнять обещания и пр.

Обучающиеся подросткового возраста не способны воспринимать и идентифицировать эмоции других, а также испытывать подобные эмоции самостоятельно. Эмоциональный канал у них расположен на среднем уровне эмпатии – 25 % (18 чел.), а на высоком уровне – отсутствует.

Рассмотрим эмпирические данные развития канала идентификации, где треть (33 %) опрошенных имеют его на средней степени выраженности эмпатии, а 67 % – на низких ее показателях. Во время взаимодействия с другим человеком или при нахождении в определенной обстановке иногда важно замечать невербальные сигналы, чувствовать атмосферу, а может быть и уподобляться образцам и наблюдаемому примеру. Такой эмпатийный опыт присутствует у респондентов, что можно объяснить степенью ведомости, выраженностью неустойчивости самооценки личности подростков. Поставить себя на место другого и испытать его переживания требует развитой рефлексии и критического мышления, что в подростковом возрасте еще проходит становление.

Для анализа взаимосвязи конфликтности и эмпатии внутри личности подростка применялся коэффициент ранговой корреляции r_s-Спирмена.

Полученные результаты представлены в таблице 2.

Рассмотрим эмпирические данные таблицы 2, где сопоставлены показатели по уровню конфликтности и общему уровню развития эмпатии в выборке.

Таблица 2.

Соотношение конфликтности и эмпатии в структуре личности подростка (*n*=24)

Table 2. The Relationship Between Conflict and Empathy in the Personality Structure of Adolescents (*n*=24)

Уровни конфликтности	Уровни эмпатии			$r_{s\ эмп}$
	Заниженный	Средний	Высокий	
низкий	8 % (6 чел.)	-	-	0,395*
средний	63 % (45 чел.)	8 % (6 чел.)	-	
высокий	13 % (9 чел.)	8 % (6 чел.)	-	

Примечание: *p≤0,05 (r_s кр=0,23); ** p≤0,01 (r_s кр=0,30).

Сравнительный анализ результатов математической обработки эмпирических данных по таблице 2 показывает, что большинство подростков со средним уровнем конфликтности имеют низкий уровень эмпатии – 63 %, а значит они способны на сопротивление окружающей среде в рамках социальных норм, хотя могут при этом не испытывать эмоционального отклика на ситуацию и не проявлять большого

желания помочь другому человеку или разрешить конфликт без сильных переживаний.

Интересны данные о конфликтности на высоком уровне проявления, где наблюдаются как с низкой (13 %), так и со средней (8 %) выраженностью эмпатии респонденты. Сопереживать сопернику, когда необходимо себя защищать и отстаивать точку зрения не легко, и, видимо, это некоторым подросткам удается (8 %).

Тенденция проявления конфликтности при не высоких уровнях развития эмпатии хорошо видна по таблице 2, где также обозначен показатель значимости взаимосвязи ($r_{s\ эмп}$ = 0,23* при p≤0,30) конфликтности и эмпатии, что говорит о возможности развития качественно разных качеств личности в одной структуре, не вступая в противоречия, а дополняя ее, особенно в целям защиты и самозащиты личных границ.

Был проведен сравнительный анализ конфликтности подростков и каналов их эмпатии, что представлено в таблицах 3-5. Сопоставление эмпирических данных осуществлялось при использовании метода математической статистики Н-критерия Краскелла-Уоллиса. Также использовался пакет программ для персонального компьютера MicrosoftOfficeExel 2019, который позволил автоматически обработать количественные данные опроса.

Таблица 3.

Сравнительный анализ конфликтности при высоком уровне развития эмпатии подростков (*n*=8)

Table 3. Comparative Analysis of Conflict Tendencies Among Adolescents with a High Level of Empathy (*n*=8)

Уровни конфликтности	Каналы эмпатии						$Н_{эмп}$
	РК	ЭК	ИК	У	ПС	И	
низкий	-	-	-	-	25 % (2 чел.)	-	3,123*
средний	12,5 % (1 чел.)	-	-	12,5 % (1 чел.)	37,5 % (3 чел.)	-	
высокий	12,5 % (1 чел.)	-	-	-	-	-	

Примечание: РК – рациональный канал; ЭК – эмоциональный канал; ИК – интуитивный канал; У – установки; ПС – проникающая способность к эмпатии; И – идентификация; *p≤0,05 (Нкр=0,036); ** p≤0,01 (Нкр=5,250).

Таблица 3 свидетельствует о том, что при опыте (средний уровень) конфликтных отношений респонденты используют различные каналы: рациональный (12,5 %), установки (12,5 %) и проникающую способность к эмпатии. Но, не смотря на единичный случай (12,5 %) конфликтного подростка, наблюдается преобладание именно рационального канала эмпатии, где используется мышление для понимания ситуации и принятия верного решения. При низкой конфликтности у 25 % опрошенных выявился ~~высоко~~ развитый канал – проникающая способность к эмпатии, что объективно объясняет их конструктивное поведение, т.к. они умеют предвидеть сопротивление, оценивать степень эмоциональности обстановки и, скорее всего, своевременно перестраиваться, не вызывать и не вступать в конфликтные отношения. Статистический анализ результатов математической обработки подтверждает достоверность такого распределения высокого уровня каналов эмпатии на 5 % уровне значимости ($Н_{эмп}$ = 3,123* при $p \leq 0,05$) на разных уровнях конфликтности.

Таблица 4.

Сравнительный анализ конфликтности при среднем уровне развития эмпатии у подростков (*n*=72)

Table 4. Comparative Analysis of Conflict Tendencies Among Adolescents with an Average Level of Empathy (*n*=72)

Уровни конфликтности	Каналы эмпатии						$Н_{эмп}$
	РК	ЭК	ИК	У	ПС	И	
низкий	2,8 % (2 чел.)	1,4 % (1 чел.)	8,3 % (6 чел.)	6,9 % (6 чел.)	13,9 % (10 чел.)	8,3 % (6 чел.)	93,003*
средний	1,4 % (1 чел.)	5,5 % (4 чел.)	13,9 % (10 чел.)	12,5 % (9 чел.)	11,1 % (8 чел.)	1,4 % (1 чел.)	
высокий	1,4 % (1 чел.)	1,4 % (1 чел.)	2,8 % (2 чел.)	5,5 % (4 чел.)	-	1,4 % (1 чел.)	

Примечание: РК – рациональный канал; ЭК – эмоциональный канал; ИК – интуитивный канал; У – установки; ПС – проникающая способность к эмпатии; И – идентификация; *$p \leq 0,05$ (Нкр=92,808); ** $p \leq 0,01$ (Нкр=102,816).

На среднем уровне выраженности эмпатии (таблица 4) наблюдается широкий разброс каналов по уровням конфликтности:

- при низком уровне преобладает снова канал проникающей способности к эмпатии (13,9%), где в большей степени респонденты характеризуются подстройкой и гибкостью поведения;

- на среднем уровне таким каналом стал интуитивный (13,9 %) и установки (12,5 %), который помогает почувствовать обстановку, поведение соперника по спору и действовать под влиянием бессознательной энергии;
- на высоком уровне «лидерство» берет канал установок (5,5 %), позволяющий строить свое поведение по устойчивым формам и моделям, которые имеются в сознании респондентов.

Каждый подросток в своем эмоциональном опыте может иметь все виды каналов эмпатии и подбирает он их с учетом возникшей ситуации, в том числе конфликтной. Возможно, выявленная частота указанных каналов при разном уровне конфликтности показывает их успешность применения для понимания и реагирования в напряженной ситуации, чтобы найти конструктивный выход и сохранить социальный контакт.

Результаты анализа с помощью Н-критерия Краскелла-Уоллиса говорят о статистическом различии конфликтного поведения при среднем уровне выраженности эмпатии и ее каналов на 5 % уровне значимости ($Н_{эмп}$ = 93,003* при $p \leq 0,05$).

Таблица 5.

Сравнительный анализ конфликтности при заниженном уровне развития эмпатии у подростков (*n*=64)

Table 5. Comparative Analysis of Conflict Tendencies Among Adolescents with Low Levels of Empathy (*n*=64)

Уровни конфликтности	Каналы эмпатии						$Н_{эмп}$
	РК	ЭК	ИК	У	ПС	И	
низкий	-	3,1 % (2 чел.)	-	1,5 % (1 чел.)	-	4,7 % (3 чел.)	94,102**
средний	14 % (9 чел.)	14 % (9 чел.)	9,4 % (6 чел.)	4,7 % (3 чел.)	1,5 % (1 чел.)	15,6 % (10 чел.)	
высокий	14 % (9 чел.)	10,9 % (7 чел.)	-	1,5 % (1 чел.)	-	4,7 % (3 чел.)	

Примечание: РК – рациональный канал; ЭК – эмоциональный канал; ИК – интуитивный канал; У – установки; ПС – проникающая способность к эмпатии; И – идентификация; *$p \leq 0,05$ (Нкр=83,675); ** $p \leq 0,01$ (Нкр=93,217).

Сравнительный анализ конфликтности при низком уровне эмпатии (таблица 5) дает понимание о том, что при всех уровнях выражения

конфликтности может быть слабое проявление эмпатической способности, но с тенденцией к ее смещению в сторону среднего и высокого уровня конфликтности, где наблюдается частота применения преобладающих каналов эмпатии. Кроме этого, отметим, что более конфликты подростки при наличии рационального канала эмпатии (14 %), а значит такие респонденты продумывают свое поведения в конфликтной ситуации, включают критичность мышления к своему поведению и соперника, но могут быть равнодушны к процессу и результату конфликта. Это объективно характеризует подростковый возраст, но и вызывает социальную тревогу, т.к. современные вербальные средства и формы конфликтов могут наносить психологическую травму подростку, особенно не умеющему пользоваться эмпатией, которая как ресурс заложена в личности с детства.

Показатель Н-критерия Краскелла-Уоллиса (таблица 5) свидетельствует о значимых различиях конфликтности при развитых каналах эмпатии на ее заниженном уровне развития личности ($Н_{эмп} = 94{,}102^*$ при $p \leq 0{,}01$).

Заключение

1. Анализируя полученные эмпирические данные и их математическую обработку на достоверность результатов исследования можно утверждать, что подростки имеют богатый опыт конфликтного поведения и слабую выраженность эмпатических способностей в структуре своей личности.
2. Поставленные задачи исследования достигнуты и позволяют сделать следующие выводы:
   - большинство (71 %) подростков конфликтное поведение имеют на среднем уровне развития, а значит научились контролировать ее, действовать в рамках социальных норм и не усиливать сопротивление своих оппонентов;
   - подростки не имеют высоко развитой эмпатии, а, напротив, у них преобладает ее заниженный уровень (83 %), что объясняет их эгоцентричность мышления и речи, демонстративность и агрессивность поведения, противопоставление себя окружающим;

- опыт эмпатии имеется в подростковом возрасте, но проявляется через применение разных каналов ее выражения, которых может быть несколько у каждого человека; наиболее часто подростки применяют сочувствие с помощью интуиции (75 %), под влиянием заложенных установок (75 %) или, используя проникающую способность (предвидеть) к эмпатии (75 %), слабо развиты рациональный и эмоциональный каналы, а также идентификация;
- взаимодействие с окружающей средой позволяет человеку опыт эмпатии преломлять к конфликтным ситуациям, что дает различия в конфликтном поведении и в выражении конфликтности обучающихся.

3. Гипотеза эмпирического исследования имела два аспекта предположения, оба из которых нашли подтверждение, а именно:
   - присутствует взаимосвязь конфликтности и эмпатии, что подчеркивает возможности развития качественно разных качеств личности в одной структуре, дополняя ее и обогащая разным опытом поведения;
   - при всех уровнях выражения конфликтности слабое развитие эмпатической способности, при этом наблюдается наличие и применение разных каналов эмпатии.

Подростки с низким уровнем конфликтности больше пользуются проникающей способностью к эмпатии, что объясняет их конструктивное поведение. Они понимают и обрабатывают эмоции, способны взаимодействовать с эмоциями и переживаниями другого человека, что позволяет ситуацию не доводить до конфликтных характеристик.

Подростки со средним уровнем конфликтности имеют опыт применения рационального и интуитивного каналов, установки и проникающей способности к эмпатии, что также им помогает адекватно себя вести в конфликтной ситуации и конструктивно проявлять конфликтность.

Подростки с высоким уровнем конфликтности имеют наиболее развитыми − рациональный канал эмпатии и установки, что дает им возможность строить свое поведение с учетом понимания эмоции других людей посредством логики и критического мышления, а также имеющихся устойчивых форм и моделей поведения в конфликтной ситуации.

4. Исходя из указанных выводов можно отметить о необходимости контролировать конфликтность личности в подростковом возрасте и создавать условия развития эмпатии как ресурса для самоконтроля в конфликтных жизненных ситуациях.

Благодарности. Материалы подготовлены в рамках научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» на тему «Эмоциональное благополучие обучающихся подросткового возраста».

Список литературы

1. Анцупов, А. Я., Шипилов, А. И. *Конфликтология*. Москва: ЮНИТИ, 2000. 551 с.
2. Бодалев, А. А. *Психология общения. Избранные психологические труды*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 256 с.
3. Бойко, В. В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других*. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 470 с.
4. Волков, Б. С. *Психология подросткового возраста*. Москва: КНОРУС, 2016. 266 с.
5. Галущак, К. Ю. Особенности профилактики девиантного поведения подростков в условиях образовательной среды. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. *15*(6-2), 65–79. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-6-602. EDN: https://elibrary.ru/QVWRHM
6. Кольцов, М. В. Особенности агрессивности подростков с различным уровнем развития эмпатических способностей. *Теория и практика общественного развития*. 2013. (1), 82–84. EDN: https://elibrary.ru/PNFIJT
7. Миронова, А. А. Защитное и совладающее поведение в детском и подростковом возрасте: обзор российских исследований. *Педагогическое образование в России*. 2023. (2), 222–231.
8. Молчанов, С. В. *Психология подросткового и юношеского возраста*. Москва: Юрайт, 2021. 351 с.
9. Нагайцев, В. В., Оболянский, Г. В. *Конфликтология*. Москва: Юрайт, 2021. 139 с.
10. Обозов, Н. Н. *Психология межличностных отношений*. Киев: Лыбидь, 1990. 191 с.

11. Роджерс, К. Р. *Эмпатия* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, М. В. Фаликмана. Москва: Омега-Л, 2006. 430 с.
12. Ситяева, С. М., Курилина, Е. Н. Психологические особенности эмпатии подростков. *Амурский научный вестник*. 2013. (3), 151–158. EDN: https://elibrary.ru/RUJHVF
13. Тютяева, О. В. *Психологические особенности эмпатии у детей среднего и старшего школьного возраста*: автореф. дис. … канд. психол. наук. Ярославль, 2012. 26 с.
14. Юсупов, И. М. *Эмпатия как условие эффективного общения*. Москва: Академия, 2010. 115 с.
15. Яшкова, А. Н., Милаева, К. А. Агрессия и эмпатия подростков. В кн.: *Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии: сборник научных трудов*. Саранск, 2020. С. 82–87.
16. Antonopoulou, K., Chaidemenou, A., Kouvava, S. Peer acceptance and friendships among primary school pupils: associations with loneliness, self-esteem and school engagement. *Educational Psychology in Practice*. 2019. *35*(3), 339–351. https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1604324
17. Azpiazu Izaguirre, L., Fernández, A. R., Palacios, E. G. Adolescent life satisfaction explained by social support, emotion regulation, and resilience. *Frontiers in Psychology*. 2021. *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694183. EDN: https://elibrary.ru/SESETX
18. Beaty, L. A., Alexeyev, E. B. The problem of school bullies: what the research tells us. *Adolescence*. 2008. *43*(169), 1–11.
19. Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., Vella-Brodrick, D. A. Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Happiness Studies*. 2018. *19*, 1543–1564. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y. EDN: https://elibrary.ru/IUQLVS
20. Goldstein, M. A. The changing adolescent: a biopsychosocial and behavioral perspective. *Current Pediatrics Reports*. 2020. *8*(2), 66–68. https://doi.org/10.1007/s40124-020-00215-8. EDN: https://elibrary.ru/HWNAKS

References

1. Antsupov, A. Ya., & Shipilov, A. I. (2000). *Conflictology*. Moscow: YUNITI. 551 p.
2. Bodalev, A. A. (2002). *Psychology of Communication. Selected Psychological Works*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: NPO “MODEK”. 256 p.
3. Boyko, V. V. (2004). *The Energy of Emotions in Communication: Looking at Yourself and Others*. St. Petersburg: Piter. 470 p.
4. Volkov, B. S. (2016). *Psychology of Adolescence*. Moscow: KNORUS. 266 p.
5. Galuchak, K. Yu. (2024). Features of preventing deviant behavior in adolescents within the educational environment. *Russian Journal of Education and Psychology*,

15 (6–2), 65–79. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-6-602. EDN: https://elibrary.ru/QVWRHM

6. Koltsov, M. V. (2013). Features of aggression in adolescents with different levels of empathic abilities. *Theory and Practice of Social Development*, *(1)*, 82–84. EDN: https://elibrary.ru/PNFIJT
7. Mironova, A. A. (2023). Protective and coping behaviors in childhood and adolescence: a review of Russian studies. *Pedagogical Education in Russia*, *(2)*, 222–231.
8. Molchanov, S. V. (2021). *Psychology of Adolescence and Youth*. Moscow: Yurayt. 351 p.
9. Nagaytsev, V. V., & Obolyansky, G. V. (2021). *Conflictology*. Moscow: Yurayt. 139 p.
10. Obozov, N. N. (1990). *Psychology of Interpersonal Relations*. Kyiv: Lybid. 191 p.
11. Rogers, C. R. (2006). *Empathy* (Y. B. Gippenreiter & M. V. Falikman, Eds.). Moscow: Omega L. 430 p.
12. Sityaeva, S. M., & Kurilina, E. N. (2013). Psychological features of empathy in adolescents. *Amur Scientific Bulletin*, *(3)*, 151–158. EDN: https://elibrary.ru/RUJHVF
13. Tyutyaeva, O. V. (2012). *Psychological Features of Empathy in Children of Middle and Senior School Age* (Abstract of Candidate of Psychological Sciences dissertation). Yaroslavl. 26 p.
14. Yusupov, I. M. (2010). *Empathy as a Condition for Effective Communication*. Moscow: Akademiya. 115 p.
15. Yashkova, A. N., & Milaeva, K. A. (2020). Aggression and empathy in adolescents. In: *Current Problems and Prospects for the Development of Modern Psychology: Collection of Scientific Papers* (pp. 82–87). Saransk.
16. Antonopoulou, K., Chaidemenou, A., & Kouvava, S. (2019). Peer acceptance and friendships among primary school pupils: associations with loneliness, self-esteem and school engagement. *Educational Psychology in Practice*, *35* (3), 339–351. https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1604324
17. Azpiazu Izaguirre, L., Fernández, A. R., & Palacios, E. G. (2021). Adolescent life satisfaction explained by social support, emotion regulation, and resilience. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694183. EDN: https://elibrary.ru/SESETX
18. Beaty, L. A., & Alexeyev, E. B. (2008). The problem of school bullies: what the research tells us. *Adolescence*, *43* (169), 1–11.
19. Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Happiness Studies*, *19*, 1543–1564. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y. EDN: https://elibrary.ru/IUQLVS
20. Goldstein, M. A. (2020). The changing adolescent: a biopsychosocial and behavioral perspective. *Current Pediatrics Reports*, *8* (2), 66–68. https://doi.org/10.1007/s40124-020-00215-8. EDN: https://elibrary.ru/HWNAKS

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Яшкова Аксана Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии семьи и детства
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева
ул. Студенческая, 11, г. Саранск, 430007, Российская Федерация
yashkovaan@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Aksana N. Yashkova, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Family and Childhood Psychology
Mordovian State Pedagogical University
11, Studencheskaya Str., Saransk, 430007, Russian Federation
yashkovaan@mail.ru
SPIN-code: 9942-2303
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4499-695X
ResearcherID: ABC-7486-2021
Scopus Author ID: 56648154000

Поступила 10.01.2026
После рецензирования 29.01.2026
Принята 05.02.2026

Received 10.01.2026
Revised 29.01.2026
Accepted 05.02.2026

Russian Journal of Education and Psychology
2026, Volume 17, Number 2 • https://rjep.ru

Цифровизация образования в России / Digital Transformation of Education in Russia

Научная статья
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-890
УДК 37.018.523:004

Original article
EDN: VVGUAJ

Особенности использования видеотренажеров в сельской школе: от теоретической классификации к практической модели внедрения

С.И. Грахова, И.М. Захарова
Набережночелнинский государственный педагогический университет, Набережные Челны, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Современная образовательная политика ориентирована на обеспечение равного доступа к качественному образованию, однако сельские, особенно малокомплектные, школы сталкиваются с системными проблемами: дефицит кадров, слабая материально-техническая база и уникальный социокультурный контекст. Хотя потенциал информационно-коммуникационных технологий для преодоления данных ограничений широко исследуется, дидактические возможности видеотренажеров как инструмента визуализации, индивидуализации и повышения мотивации в специфических условиях сельской школы остаются недостаточно изученными. Это создает научный и практический пробел, требующий целенаправленного исследования.

Цель – разработать научно-обоснованный методический подход к внедрению и эффективному использованию видеотренажеров в образовательный процесс сельских (малокомплектных) школ, включающий их классификацию, адаптацию к местным условиям и преодоление профессиональных дефицитов педагогов.

Материалы и методы. Исследование базируется на применении взаимодополняющих методов. Теоретическая часть включала анализ педагогической, психологической и методической литературы. Эмпирическая часть состояла из диагностического исследования уровня цифровых компетенций 264 педагогов сельских школ Республики Татарстан с использованием авторской диагностической карты самооценки, а также обобщения педагогического опыта. На основе полученных данных было проведено педагогическое проектирование и моделирование процесса внедрения видеотренажеров.

Результаты. Проведенное исследование позволило достичь поставленной цели и сформулировать следующие выводы:

1) Анализ научных источников показал, что, несмотря на общедидактическую ценность видеотренажеров, их применение в специфических условиях сельской малокомплектной школы остается малоизученной областью, что определяет актуальность работы.

2) Создана и прошла апробацию специализированная классификация видеотренажеров, которая помогает педагогу целенаправленно подбирать цифровой инструмент под конкретные учебные задачи с учетом контекста сельской школы.

3) Определен и описан ряд специфических требований к использованию видеотренажеров в сельской школе, включая необходимость адаптации для разновозрастных групп, использование офлайн-форматов и интеграцию местного краеведческого материала.

4) Оценка готовности педагогов показала, что наибольшие трудности у учителей связаны с применением цифровых инструментов в области дидактики и учебной аналитики, что указывает на приоритетные направления для их дальнейшего обучения.

5) В завершение была предложена и проверена на практике детальная методика внедрения видеотренажеров, охватывающая как их интеграцию в учебный процесс, так и необходимые организационные шаги для успешной реализации технологии.

Ключевые слова: видеотренажеры; классификация видеотренажеров; сельская школа; малокомплектная школа; цифровые компетенции педагога; индивидуализация обучения; информационно-коммуникационные технологии; диагностика компетенций

Для цитирования. Грахова, С. И., & Захарова, И. М. (2026). Особенности использования видеотренажеров в сельской школе: от теоретической классификации к практической модели внедрения. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 543–563. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-890

Features of using video trainers in a rural school: from theoretical classification to a practical implementation model

S.I. Grakhova, I.M. Zakharova
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russian Federation

Abstract

Background. Modern educational policy is focused on ensuring equal access to quality education, but rural schools, especially small schools, face systemic challenges such as staff shortages, poor infrastructure, and unique sociocultural contexts. While the potential

of information and communication technologies to overcome these limitations has been widely researched, the didactic capabilities of video training as a tool for visualization, individualization, and increased motivation in the specific context of rural schools remain understudied. This creates a scientific and practical gap that requires targeted research.

Purpose is to develop a scientifically based methodological approach to the implementation and effective use of video training systems in the educational process of rural (small-scale) schools, including their classification, adaptation to local conditions, and overcoming the professional shortcomings of teachers.

Materials and methods. The study is based on the use of a set of complementary methods. The theoretical part included an analysis of pedagogical, psychological, and methodological literature. The empirical part consisted of a diagnostic study of the level of digital competencies among 264 teachers of rural schools in the Republic of Tatarstan, using the author's diagnostic self-assessment card, as well as a generalization of pedagogical experience. Based on the obtained data, pedagogical design and modeling of the process of introducing video training systems were conducted.

Results. The conducted research allowed us to achieve the set goal and formulate the following conclusions:

1) The analysis of scientific sources showed that, despite the general didactic value of video simulators, their application in the specific conditions of a rural small-scale school remains a little-studied area, which determines the relevance of the work.

2) A specialized classification of video simulators has been created and tested, which helps teachers to purposefully select a digital tool for specific learning tasks, taking into account the context of a rural school.

3) A number of specific requirements for the use of video simulators in rural schools have been identified and described, including the need for adaptation to different age groups, the use of offline formats, and the integration of local history material.

4) The assessment of teachers' readiness showed that the greatest difficulties for teachers are associated with the use of digital tools in the field of didactics and educational analytics, which indicates the priority areas for their further training.

5) In conclusion, a detailed methodology for implementing video training systems was proposed and tested in practice, covering both their integration into the educational process and the necessary organizational steps for successful implementation of the technology.

Keywords: video training systems; classification of video training systems; rural schools; small schools; digital competencies of teachers; individualization of education; information and communication technologies; competence diagnostics

For citation. Grakhova, S. I., & Zakharova, I. M. (2026). Features of using video trainers in a rural school: from theoretical classification to a practical implementation model. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 543–563. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-890

Введение

Современная образование ориентировано на повышение качества учебного процесса и обеспечение доступности образовательных ресурсов для всех категорий обучающихся, независимо от их географического положения. Особенно остро стоит проблема равных образовательных возможностей для детей в сельских, в частности малокомплектных, школах. Нехватка преподавателей, слабая материально-техническая база и уникальные социокультурные условия создают серьезные препятствия для получения знаний. В данном контексте особую актуальность приобретают инновационные педагогические технологии, призванные нивелировать данные ограничения. Эффективным инструментом могут стать видеотренажеры, которые способствуют индивидуализации обучения, наглядности материала и росту познавательного интереса школьников.

Сущность понятия «видеотренажер» раскрыта в работе [6], где представляем данный цифровой образовательный ресурс как учебный инструмент, основанный на видеоматериалах и интерактиве по навигации: введение в тему – видео – остановка – учебное действие – обратная связь – видео – и т.д. [6].

Проблема использования информационно-коммуникационных технологий в образовании достаточно широко освещена в научной литературе (работы Н. В. Ассоновой [1], Л. В. Близно, О. О. Бутовой, А. Н. Мирной [2], Л. В. Ворониной, Е. А. Утюмовой, Н. В. Дударевой [5] и др.). Однако вопросы специфики применения видеотренажеров в условиях сельской, в том числе малокомплектной, школы изучены недостаточно глубоко. Существующие исследования в основном касаются общей эффективности интерактивных тренажеров как средства обучения. В работах В. А. Векслера и Л. Б. Рейделя [3], Л. В. Ворониной, В. В. Артемьевой и Е. А. Утюмовой [4], а также Ф. Ф. Дудырева и О. В. Максименковой [8] подчеркивается их дидактический потенциал, однако не акцентируется внимание на особенностях применения в сельском образовании.

Вопросы классификации и дидактических особенностей электронных средств учебного назначения, включая видеотренажеры, рассматриваются в трудах Т. Н. Каменевой [10] и С. В. Кудриной, М. Ю. Кудри-

на [11], но также без учета специфики сельской школы. И. А. Маев и В. А. Жильцов [12] исследуют возможности использования учебно-игровых мобильных приложений в качестве тренажеров, помогающих в изучении русского языка в школе, однако их выводы не распространяются на сельскую школу.

Эффективность использования цифровых тренажеров в образовательном процессе изучается в исследованиях С. В. Напалкова [13], Т. А. Чернецкой [16] и К. Ю. Исламовой [9]. С. В. Титова [15] анализирует вопросы использования цифровых технологий, включая видеотренажеры в языковом обучении, но в этом исследовании также не учитывается специфика сельской школы. Кроме того, ряд исследований российских и зарубежных авторов [17-22] посвящен изучению интерактивных тренажеров и цифровых технологий в образовании в целом, но их работы также не фокусируются на сельском образовании.

Итак, анализ научной литературы показывает, что, несмотря на значительное количество исследований по вопросам использования информационно-коммуникационных технологий в образовании, специфика применения видеотренажеров в условиях сельской школы остается недостаточно изученной. В связи с небольшим количеством учеников и разновозрастным составом класса перед педагогом возникают дополнительные задачи, направленные на адаптацию видеотренажеров к разным уровням подготовки обучающихся. Следовательно, требуются дальнейшие исследования, направленные на разработку эффективных стратегий внедрения видеотренажеров в сельской школе, учитывающие ее особенности и потребности.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать методику применения видеотренажеров в образовательном процессе сельской (в том числе малокомплектной) школы, учитывающую ее специфические условия.

В ходе работы решались следующие задачи: провести теоретический анализ научной литературы для выявления дидактического потенциала и существующих подходов к классификации видеотренажеров; разработать и описать классификацию видеотренажеров, учитывающую их функциональные возможности и педагогические цели применения в

специфическом контексте сельской школы; выявить и охарактеризовать особенности и педагогические условия применения видеотренажеров в сельской (малокомплектной) школе, обусловленные ограниченностью ресурсов, малочисленностью и разновозрастным составом классов, а также спецификой социокультурной среды; изучить текущий уровень цифровых компетенций педагогов сельских школ, определить ключевые проблемы, препятствующие использованию новых образовательных технологий, и на основе этого разработать и апробировать модель внедрения видеотренажеров в учебный процесс.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1) Разработана и апробирована классификация видеотренажеров. Предлагаемая классификация структурирует видеотренажеры по комплексу критериев, имеющих критическое значение для ресурсно-ограниченной образовательной среды: тип моделируемой деятельности, степень интерактивности, тип используемой среды и предметная область. Это позволяет осуществлять целевой отбор и адаптацию цифровых средств под конкретные педагогические задачи с учетом материально-технического оснащения классов и кадровых возможностей сельских школ.

2) Выявлены и систематизированы педагогические условия и методические особенности применения видеотренажеров в сельской (в том числе малокомплектной) школе. Конкретизированы такие аспекты, как работа в разновозрастных группах, использование офлайн-решений в условиях нестабильного Интернета, а также интеграция краеведческого и профориентационного компонентов в контент видеотренажеров с учетом местной социокультурной среды.

3) Получены новые эмпирические данные, характеризующие самооценку уровня цифровых компетенций педагогов сельских школ. В ходе диагностического исследования выявлены наиболее проблемные зоны: «Цифровая дидактика» и «Оценочная деятельность и учебная аналитика». Установлено, что дефицит компетенций носит равномерный характер и не имеет статистически значимых отличий от педагогов городских школ, что опровергает стереотип о исключительно сельской специфике данной проблемы и указывает на ее системный характер.

4) Разработана и представлена в виде структурированной поэтапной модели система методических рекомендаций по внедрению видеотренажеров. Данная модель носит комплексный характер и охватывает не только дидактические аспекты (сценарии уроков), но и организационно-управленческие шаги: от анализа потребностей школы и обучения педагогов до создания системы мониторинга и технической поддержки, что обеспечивает целостность и практическую применимость предлагаемого подхода.

Материалы и методы

Исследование базировалось на комплексе взаимодополняющих методов. На теоретическом этапе был проведен анализ научной литературы в области педагогики, психологии и информационных технологий в образовании, что позволило выявить базовые принципы использования видеотренажеров и сформировать понятийный аппарат. Для изучения практического аспекта был обобщен передовой педагогический опыт, проанализированы эффективные модели применения интерактивных тренажеров в учебном процессе. На основе полученных данных спроектированы оптимальные сценарии интеграции видеотренажеров в образовательную среду сельской школы с учетом ее специфики.

Эмпирическая часть исследования включала диагностическое исследование (анкетирование, наблюдение, беседы с педагогами), нацеленное на выявление объективных трудностей, потребностей и готовности участников образовательного процесса к использованию новых технологий. Итоговым этапом стало педагогическое проектирование, в рамках которого на основе всех полученных результатов были разработаны конкретные методические рекомендации по внедрению и использованию видеотренажеров в сельской малокомплектной школе.

Результаты и обсуждение

Видеотренажер, созданный с использованием готовых цифровых инструментов, представляет собой интерактивный образовательный комплекс, разработанный для моделирования реальных процессов или ситуаций с применением видеоматериалов без необходимости программирования. Данный тип видеотренажеров обеспечивает доступность и

простоту создания, что особенно важно для учителей, не обладающих навыками программирования. Так, использование программного обеспечения, такого как Microsoft PowerPoint, позволяет педагогу разрабатывать структурированные видеотренажеры с последующим сохранением информации на локальные носители. Данный подход обеспечивает их функционирование в автономном режиме, что приобретает особую актуальность в условиях сельских (малокомплектных) школ, характеризующихся ограниченным или нестабильным доступом к сети Интернет. Создаваемые видеотренажеры интегрируют потенциал аудиовизуальных и интерактивных образовательных технологий, обеспечивая условия для активного взаимодействия обучающихся с учебным материалом [6].

Классификация видеотренажеров представляет собой систему их категоризации по совокупности критериев, отражающих специфику образовательного процесса, потребности обучающихся, а также технические аспекты разработки и применения данных инструментов. В рамках настоящего исследования предлагается классификация, направленная на структуризацию и оптимизацию использования видеотренажеров через определение их дидактических функций и областей применения. Такой подход позволяет осуществлять обоснованный отбор и адресное внедрение конкретных типов тренажеров для решения педагогических задач с учетом ресурсных возможностей и ограничений образовательной среды сельских школ.

Классификация видеотренажеров:

1. По типу моделируемой деятельности можно выделить несколько ключевых категорий, каждая из которых направлена на развитие определенных навыков и знаний:

– Тренажеры для отработки практических навыков, например: тест-тренажеры, направленные на оценку знаний в разных предметных областях; кейс-тренажеры – на развитие у обучающихся конкретных умений применения знаний или навыков более универсального характера, например, исследовательских навыков.
– Тренажеры для формирования и закрепления теоретических знаний, например, на освоение математических или грамматических правил, определения понятий и терминов и пр.

– Тренажеры для развития мышления (память, логика) и отработки коммуникативных навыков (выступления, переговоры).

2. По степени интерактивности – одному из факторов эффективности практического обучения. Различные уровни интерактивности тренажера позволяют индивидуализировать обучение школьника и, в случае необходимости, адаптировать цифровой контент к уровню подготовки обучаемого. Итак, выделяем:

– Линейные видеотренажеры, предполагающие фиксированную последовательность действий обучаемого.
– Разветвленные видеотренажеры, предоставляющие обучаемому выбор действий и путей решения задачи, что позволяет индивидуализировать обучение.
- Адаптивные видеотренажеры, подстраивающиеся под уровень подготовки обучаемого, усложняя или упрощая задания в зависимости от его успехов.

3. По типу используемой среды различаем:

– Видеотренажеры, основанные на реальных видеосъемках (например, обучающие фильмы с элементами интерактива).
– Видеотренажеры, основанные на компьютерной графике и моделировании реальных условий выполнения деятельности (например, симуляторы, виртуальные лаборатории).
– Комбинированные видеотренажеры, которые сочетают в себе элементы реальной видеосъемки и компьютерной графики.

4. По предметной области.

Классификация по предметным областям может быть очень широкой и зависит от конкретных потребностей образовательного процесса. Примеры: видеотренажеры по математике, физике, химии, биологии, истории, иностранным языкам и т.д.

Таким образом, предложенная классификация видеотренажеров по ключевым критериям – типу деятельности, интерактивности, среде и предметной области – представляет собой систематизированный инструментарий для педагога. Она не только обобщает многообразие данных электронных образовательных ресурсов, но и предоставляет практическую основу для их осознанного выбора в соответствии с

конкретными дидактическими целями и условиями образовательной среды, что является фундаментом для их последующей эффективной интеграции в учебный процесс.

При этом, отметим, что применение видеотренажеров на уроках должно быть методически обосновано и соответствовать целям и задачам обучения. Важным аспектом технологии применения видеотренажеров является интеграция их в общую структуру урока [21; 22]. Видеотренажеры могут использоваться на различных этапах урока:

- На этапе изучения нового материала: для визуализации учебной информации, демонстрации процессов и явлений, создания проблемной ситуации.
- На этапе закрепления изученного материала: для отработки практических навыков, проверки усвоения теоретических знаний.
- На этапе контроля и оценки знаний: для проведения тестирования, самостоятельных работ.
- На этапе повторения и систематизации знаний: для обобщения изученного материала, подготовки к контрольным работам.

Применение видеотренажеров в сельской школе, особенно малокомплектной, имеет ряд особенностей, обусловленных спецификой ее функционирования:

1. Ограниченность материально-технической базы: не все сельские школы имеют доступ к высокоскоростному Интернету и современному компьютерному оборудованию, что может затруднять использование ресурсоемких видеотренажеров. В этой связи следует отдавать предпочтение офлайн-версиям видеотренажеров, либо видеотренажерам, не требующим высокой пропускной способности интернета. Возможно использование мобильных классов с необходимым оборудованием.
2. Малочисленность классов и разновозрастный состав обучающихся: в малокомплектных школах часто возникает необходимость одновременного обучения учеников разных возрастов и уровней подготовки. Видеотренажеры представляют собой потенциально эффективный инструмент для реализации индивидуального подхода в обучении. Их применение позволяет обеспечить условия для

самостоятельной учебной деятельности учащихся в соответствии с индивидуальным темпом и уровнем сложности образовательной задачи. Кроме того, данная технология может быть применена для организации и управления самостоятельной работой обучающихся.

3. Специфика социокультурной среды: при разработке и адаптации видеотренажеров для сельских школ необходимо учитывать местные культурные традиции, особенности быта и профессиональной ориентации населения. Видеотренажеры могут быть интегрированы с краеведческим материалом, с заданиями, связанными с сельскохозяйственным трудом и другими видами деятельности, характерными для сельской местности.
4. Основная проблематика применения цифрового контекста в сельской школе – это недостаток квалифицированных кадров: не все учителя сельских школ обладают достаточной компетентностью в области использования ИКТ в образовании. В этой связи необходимо организовать курсы повышения квалификации для педагогов, а также предоставить им методическую поддержку в процессе внедрения видеотренажеров в образовательный процесс. Возможно привлечение специалистов-тьюторов дистанционно для консультаций и обучения.

Итак, можно утверждать, что успешное применение видеотренажеров в условиях сельской школы напрямую зависит от учета ее специфических особенностей. Преодоление таких барьеров, как ограниченные ресурсы, разновозрастные классы и нехватка ИКТ-компетенций, требуют комплексного подхода, включающего адаптацию учебного контента, выбор подходящих технических решений и всестороннюю поддержку педагогов. Учет данных факторов открывает путь к реализации значительного педагогического потенциала видеотренажеров, что закономерно приводит к вопросу о разработке конкретных методических рекомендаций для их использования.

Как следствие, в рамках проекта по развитию цифровых навыков учителей сельских школ [7] было организовано исследование, в котором приняли участие 264 педагога из Тукаевского, Елабужского и Нижнекамского районов Республики Татарстан. Среди опрошенных

преобладали преподаватели математики, русского и иностранных языков. Анализ полученных данных выявил заметные пробелы в цифровой подготовке данной категории педагогов.

Уровень сформированности цифровых компетенций оценивался по четырехбалльной шкале, где: 0 баллов – умение не сформировано; 1 балл – базовый уровень (эпизодическое использование цифровых инструментов); 2 балла – продвинутый уровень; 3 балла – высокий уровень (систематическое применение и разработка) [7].

Оценка проводилась по шести ключевым направлениям [7; 14]: средний балл по сфере «Применение цифровых продуктов и образовательных ресурсов» составил 1,89 по республике и 1,86 в сельских школах. По направлению «Воспитание культуры безопасности и общения в цифровой среде» показатели равны 1,80 и 1,79 соответственно. В области «Адаптация методик преподавания» средний балл составил 1,78 по региону и 1,53 в сельской местности. По компетенции «Использование технологий для оценивания и аналитики» зафиксированы результаты 1,59 и 1,53. Навык «Построение индивидуальных образовательных траекторий» получил 1,89 и 1,93 балла, а «Обеспечение цифровой безопасности и соблюдение этических норм» – 1,58 и 1,57 балла.

Для сравнения показателей сельских школ со средними по республике был применен t-критерий Стьюдента. Статистически значимых различий обнаружено не было, что позволяет утверждать, что цифровые умения педагогов сельских и обычных школ развиты примерно одинаково. Была выявлена лишь незначительная тенденция к отставанию в сфере «Цифровая дидактика», которой можно пренебречь даже с учетом объема выборки. Это свидетельствует об универсальном характере проблемы низкого уровня цифровых умений, не зависящем от типа учебного заведения.

Общий средний балл самооценки цифровых компетенций педагогов составил 1,7 из 3 возможных. Этот результат указывает на недостаточную, по субъективной оценке респондентов, сформированность цифровых умений в большинстве рассмотренных областей. Статистический анализ не выявил существенных различий между отдельными сферами компетенций, что говорит о равномерном характере выявленных проблем. Таким образом, полученные данные подтверждают акту-

альность задачи целенаправленного развития цифровых компетенций среди педагогических работников сельских школ.

В ходе анализа самооценок были идентифицированы сферы с наиболее низкими показателями. Наибольший дефицит зафиксирован в таких областях, как «Цифровая дидактика» и «Оценочная деятельность и учебная аналитика». В частности, педагоги испытывают трудности при интеграции цифровых образовательных технологий в методику преподавания, выборе цифровых инструментов для организации учебного взаимодействия (групповая и парная работа, предоставление обратной связи), а также при визуализации учебного материала в рамках своей предметной области. Еще одной проблемной зоной, согласно данным самооценки, является осуществление мониторинга, требующего контроля и оценки уровня освоения обучающимися образовательной программы.

На основе результатов диагностического исследования проектной группой были разработаны методические рекомендации для педагогов сельских школ. В рамках данных рекомендаций систематизирована последовательность методических действий по применению видеотренажеров в педагогической деятельности (табл. 1). В указанной таблице представлена структурированная модель действий, направленных на успешную интеграцию видеотренажеров в образовательный процесс сельской школы.

Таблица 1.

Рекомендации для успешного внедрения видеотренажеров в образовательный процесс сельской школы

Table 1. Recommendations for the Successful Implementation of Video-Based Learning Tools in the Educational Process of Rural Schools

Этап	Действие	Описание
1. Анализ потребностей и возможностей школы	Определение целей и задач	Определить цели и задачи использования видеотренажеров, учитывая особенности школы и учебного процесса.
	Оценка материально-технической базы	Провести инвентаризацию имеющегося оборудования и программного обеспечения, оценить их соответствие требованиям.
	Оценка ИКТ-компетентности педагогов	Провести диагностику уровня ИКТ-компетентности педагогов, выявить потребность в дополнительном обучении.

Этап	Действие	Описание
2. Разработка плана внедрения	Определение этапов внедрения	Составить детальный план внедрения, включающий все необходимые этапы и мероприятия.
	Установление сроков реализации	Определить временные рамки для каждого этапа, учитывая ресурсы и возможности школы.
	Назначение ответственных лиц	Определить ответственных за выполнение каждого этапа, обеспечить их взаимодействие и координацию.
	Определение необходимых ресурсов	Составить список необходимого оборудования, программного обеспечения и финансовых средств.
3. Обеспечение школы оборудованием и ПО	Приобретение оборудования	Закупить компьютеры, проекторы, интерактивные доски и другое необходимое оборудование.
	Выбор и установка видеотренажеров	Подобрать и установить подходящие видеотренажеры, обеспечить их совместимость с имеющимся оборудованием.
4. Обучение педагогов	Проведение курсов повышения квалификации	Организовать курсы повышения квалификации для педагогов по использованию видеотренажеров.
	Семинары и мастер-классы	Провести семинары и мастер-классы, демонстрирующие практическое применение видеотренажеров.
	Методическая поддержка	Обеспечить педагогов методическими материалами и консультационной поддержкой.
5. Разработка методических рекомендаций	Определение форм и методов использования	Разработать методические рекомендации по применению видеотренажеров на уроках различных предметов.
	Разработка сценариев уроков	Создать сценарии уроков, включающих использование видеотренажеров с указанием конкретных шагов и задач.
6. Создание системы мониторинга	Оценка качества обучения	Регулярно оценивать влияние видеотренажеров на качество обучения, используя различные методы и инструменты.
	Оценка мотивации обучающихся	Изучать уровень мотивации обучающихся, их интерес к учебному процессу при использовании видеотренажеров.
	Оценка развития компетенций	Оценивать развитие ключевых компетенций обучающихся, связанных с использованием видеотренажеров.
7. Техническая поддержка и обслуживание	Назначение ответственного лица	Назначить специалиста, ответственного за техническое состояние оборудования.
	Договор на техническое обслуживание	Заключить договор с внешними организациями на регулярное техническое обслуживание и ремонт оборудования.
8. Сотрудничество с внешними сторонами	Обмен опытом	Наладить сотрудничество с другими образовательными учреждениями, обмениваться успешными практиками.
	Привлечение ресурсов	Привлекать дополнительные ресурсы (финансовые, материальные) от спонсоров, партнеров и государственных структур.
	Формирование общественного мнения	Вести информационную работу с родителями и общественностью, формировать положительное отношение к использованию видеотренажеров.

Таким образом, внедрение видеотренажеров в образовательный процесс сельской школы – это комплексный и многоэтапный процесс, требующий тщательного планирования с учётом множества факторов. Для его успешной реализации необходимо: провести всесторонний анализ потребностей и ресурсов учреждения; разработать детальный план внедрения; организовать обучение педагогов и техническую поддержку; наладить систему постоянного мониторинга и оценки эффективности. Представленная таблица обобщает ключевые шаги и рекомендации, что помогает структурировать работу и повышает шансы на достижение целей. Такой последовательный подход не только позволит интегрировать современные технологии в обучение, но и создать благоприятные условия для повышения качества образования в сельской школе.

Заключение

Проведенное исследование позволило достичь поставленной цели и сформулировать следующие выводы:

1) Теоретический анализ научной литературы подтвердил значительный дидактический потенциал видеотренажеров как инструмента для индивидуализации обучения, визуализации учебного материала, повышения мотивации обучающихся и формирования практических навыков. Одновременно была выявлена недостаточная изученность специфики применения видеотренажеров именно в условиях сельской малокомплектной школы.

2) Разработана и апробирована целевая классификация видеотренажеров, учитывающая их функциональные возможности и педагогические цели применения в специфическом контексте сельской школы. Классификация структурирует видеотренажеры по комплексу критериев: тип моделируемой деятельности, степень интерактивности, тип используемой среды и предметная область, что позволяет педагогу осуществлять обоснованный выбор цифрового средства под конкретные учебные задачи.

3) Выявлен и систематизирован комплекс особенностей и педагогических условий применения видеотренажеров в сельской малокомплектной школе, обусловленных ограниченностью ресурсов, малочисленностью

и разновозрастным составом классов, а также спецификой социокультурной среды. Ключевыми условиями эффективного применения признаны: адаптация к работе в разновозрастных группах, использование офлайн-решений, интеграция краеведческого компонента и учет местной профессиональной ориентации.

4) Диагностическое исследование уровня самооценки цифровых компетенций педагогов выявило основные дефициты, затрудняющие внедрение новых образовательных технологий. Установлено, что наиболее проблемными зонами являются «Цифровая дидактика» и «Оценочная деятельность и учебная аналитика». Полученные данные определяют программу целенаправленного повышения квалификации учителей сельских школ.

5) Разработаны и апробированы методические рекомендации по внедрению и использованию видеотренажеров, включающие поэтапную модель действий от анализа потребностей школы до создания системы мониторинга. Методика применения видеотренажеров реализуется через интеграцию в различные этапы урока (изучение нового материала, закрепление, контроль, повторение) и предусматривает организационно-управленческие мероприятия: обеспечение школы оборудованием, обучение педагогов, техническую поддержку и сотрудничество с внешними сторонами.

Таким образом, цель исследования достигнута: теоретически обоснована, разработана и апробирована методика применения видеотренажеров, учитывающая специфические условия сельской школы. Доказано, что ее эффективная реализация требует комплексного подхода, основанного на целевой классификации, учете специфических педагогических условий, преодолении выявленных дефицитов цифровых компетенций педагогов и следовании разработанной пошаговой модели внедрения.

В качестве направлений для последующих научных изысканий целесообразно определить следующие: 1) проектирование видеотренажёров, адаптированных к условиям сельской школы; 2) анализ долгосрочного влияния их использования на образовательные результаты и личностное развитие учащихся; 3) разработку и апробацию критериального аппарата для оценки эффективности внедрения данной технологии.

Список литературы

1. Ассонова, Н. В. (2019). Создание электронных образовательных ресурсов, поддерживающих активные или деятельностные с элементами исследовательских формы взаимодействия пользователя с контентом. *Информатика и образование*, (4), 23–32. https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-4-23-32. EDN: https://elibrary.ru/GHWAOX
2. Близно, Л. В., Бутова, О. О., Мирная, А. Н. (2023). Применение цифровых образовательных ресурсов в современном учебном процессе. *Проблемы современного педагогического образования*, *79*(1), 64–67. EDN: https://elibrary.ru/NVSTLE
3. Векслер, В. А., Рейдель, Л. Б. (2016). Интерактивные тренажеры и их значение в учебном процессе. *Novalnfo.Ru*, (41), 206–211. EDN: https://elibrary.ru/VLYLCF
4. Воронина, Л. В., Артемьева, В. В., Утюмова, Е. А. (2023). Организация образовательного процесса на уроках математики с использованием цифровых тренажеров. В сб.: *Современный учитель – взгляд в будущее: сборник научных статей по итогам Международного научно-образовательного форума* (Екатеринбург, 2023), с. 106–115. EDN: https://elibrary.ru/EFCTAI
5. Воронина, Л. В., Утюмова, Е. А., Дударева, Н. В. (2024). Цифровые тренажеры как средство устранения предметных дефицитов учителей начальных классов и математики. *Педагогическое образование в России*, (3), 344–354. EDN: https://elibrary.ru/JNERCW
6. Грахова, С. И., Захарова, И. М. (2025). Использование интерактивных видеотренажеров в сельских (малокомплектных) школах. *Педагогическое образование в России*, (1), 100–110. EDN: https://elibrary.ru/SWFRZV
7. Захарова, И. М., Садыкова, Л. Р., Хакимова, Н. Г. (2022). Оценка профессиональной компетентности учителя сельской школы. *Russian Journal of Education and Psychology*, (3), 109–129. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-3-109-129. EDN: https://elibrary.ru/PTVOMH
8. Дудырев, Ф. Ф., Максименкова, О. В. (2020). Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, (3), 255–276. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-255-276. EDN: https://elibrary.ru/HYRSLG
9. Исламова, К. Ю. (2018). Интерактивные тренажеры и их значение в учебном процессе. Виды развивающих игр. *Перспективы развития строительного комплекса*, (12), 396–399. EDN: https://elibrary.ru/YWBUFV
10. Каменева, Т. Н. (2014). Электронные средства учебного назначения: классификация и дидактические особенности. *Компьютер в школе и семье*, (8), 28–34. EDN: https://elibrary.ru/XEPCUZ
11. Кудрина, С. В., Кудрин, М. Ю. (2018). Основы разработки компьютерных учебно-развивающих тренажеров для обучающихся с ограниченными возможно-

стями здоровья. *Казанский педагогический журнал*, *2*(127), 35–41. EDN: https://elibrary.ru/YVJRKW

12. Маев, И. А., Жильцов, В. А. (2021). К вопросу об использовании учебно-игровых мобильных приложений как вида тренажера в обучении русскому языку. *Филологический класс*, *26*(1), 293–307. https://doi.org/10.51762/1FK-2021-26-01-25. EDN: https://elibrary.ru/GEGEZS
13. Напалков, С. В. (2012). Электронные образовательные тренажеры по математике как эффективное средство развития познавательной активности сельских школьников. *Мир науки, культуры, образования*, *1*(32), 99–101. EDN: https://elibrary.ru/OXHHZD
14. Титова, С. В. (2017). *Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика*. Москва: ООО «Эдитус». 248 с. ISBN: 978-5-00058-548-1. EDN: https://elibrary.ru/YRSQYP
15. Соколов, Л. А. (2023). Цифровые компетенции персонала как фактор повышения международной конкурентоспособности России. *Фундаментальные исследования*, (12), 54–57. https://doi.org/10.17513/fr.43533. EDN: https://elibrary.ru/TNIZDJ
16. Чернецкая, Т. А. (2021). Использование цифровых тренажеров для подготовки школьников. *Компьютерные инструменты в образовании*, (3), 76–84. https://doi.org/10.32603/2071-2340-2021-3-76-84. EDN: https://elibrary.ru/FMJQAL
17. Galiakberova, A., Mukhametshin, A., Asratyan, N., Zakharova, I., Galiev, R., & Grakhova, S. (2022). Computer training devices (simulators): principles of operation and use in pedagogical education. In: *Digital Technologies in Teaching and Learning Strategies. DTTLS 2021. Lecture Notes in Information Systems and Organisation* (vol. 56), 119–127. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05175-3_12. EDN: https://elibrary.ru/AGCPJF
18. Milto, L., Sultanova, L., & Dubrovina, I. (2020). Fostering critical thinking skills among future teachers. *E-mentor*, *4*(86), 13–21. https://doi.org/10.15219/em86.1478. EDN: https://elibrary.ru/XBWSMH
19. Sarzhanova, G. B., Bobesh, R. S., Smagulova, G. Z., Turkel, A., & Serikbayeva, N. B. (2023). Instructional design of smart technology use in teacher digital educational environment. *The Education and Science Journal*, *25*(9), 197–230. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-9-12-45. EDN: https://elibrary.ru/VQPIYR
20. Serin, O. (2003). The critical thinking skills of teacher candidates: Turkish Republic of Northern Cyprus sampling. *Egitim Arastirmalari — Eurasian Journal of Educational Research*, (53), 231–248. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-9-12-45
21. Sokolova, A. G., & Arkhipov, A. V. (2023). Application of neural networks in education: opportunities and challenges. *Innovatsii i Investsitsii*, (2), 127–130. EDN: https://elibrary.ru/SYZZJV

22. Spatioti, A. G., Kazanidis, I., & Pange, J. (2022). A comparative study of the ADDIE instructional design model in distance education. *Information*, *13*(9), 402. https://doi.org/10.3390/info13090402. EDN: https://elibrary.ru/DZKLJE

References

1. Assonova, N. V. (2019). Creating electronic educational resources that support active or activity-based forms of user interaction with content, including research elements. *Informatics and Education*, *(4)*, 23–32. https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-4-23-32. EDN: https://elibrary.ru/GHWAOX
2. Blizno, L. V., Butova, O. O., & Mirnaya, A. N. (2023). Application of digital educational resources in the modern educational process. *Problems of Modern Pedagogical Education*, *79*(1), 64–67. EDN: https://elibrary.ru/NVSTLE
3. Veksler, V. A., & Reidel, L. B. (2016). Interactive simulators and their significance in the educational process. *Novalnfo.Ru*, *(41)*, 206–211. EDN: https://elibrary.ru/VLYLCF
4. Voronina, L. V., Artemyeva, V. V., & Utyumova, E. A. (2023). Organization of the educational process in mathematics lessons using digital simulators. In: *The Modern Teacher – Looking into the Future: Collection of Scientific Articles Based on the Results of the International Scientific and Educational Forum (Yekaterinburg, 2023)*, pp. 106–115. EDN: https://elibrary.ru/EFCTAI
5. Voronina, L. V., Utyumova, E. A., & Dudareva, N. V. (2024). Digital simulators as a means of eliminating subject-specific deficits among primary school and mathematics teachers. *Pedagogical Education in Russia*, *(3)*, 344–354. EDN: https://elibrary.ru/JNERCW
6. Grakhova, S. I., & Zakharova, I. M. (2025). Use of interactive video simulators in rural (small-enrollment) schools. *Pedagogical Education in Russia*, *(1)*, 100–110. EDN: https://elibrary.ru/SWFRZV
7. Zakharova, I. M., Sadykova, L. R., & Khakimova, N. G. (2022). Assessment of the professional competence of rural school teachers. *Russian Journal of Education and Psychology*, *(3)*, 109–129. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-3-109-129. EDN: https://elibrary.ru/PTVOMH
8. Dudyrev, F. F., & Maksimenkova, O. V. (2020). Simulators and training devices in vocational education: pedagogical and technological aspects. *Educational Studies Moscow*, *(3)*, 255–276. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-255-276. EDN: https://elibrary.ru/HYRSLG
9. Islamova, K. Yu. (2018). Interactive simulators and their importance in the educational process. Types of developmental games. *Prospects for the Development of the Construction Complex*, *(12)*, 396–399. EDN: https://elibrary.ru/YWBUFV
10. Kameneva, T. N. (2014). Electronic educational tools: classification and didactic features. *Computer at School and at Home*, *(8)*, 28–34. EDN: https://elibrary.ru/XEPCUZ

11. Kudrina, S. V., & Kudrin, M. Yu. (2018). Fundamentals of developing computer-based educational and developmental simulators for students with disabilities. *Kazan Pedagogical Journal*, *2*(127), 35–41. EDN: https://elibrary.ru/YVJRKW
12. Maev, I. A., & Zhiltsov, V. A. (2021). On the use of educational and gaming mobile applications as a type of simulator in teaching the Russian language. *Philological Class*, *26*(1), 293–307. https://doi.org/10.51762/1FK-2021-26-01-25. EDN: https://elibrary.ru/GEGEZS
13. Napalkov, S. V. (2012). Electronic educational simulators in mathematics as an effective means of developing the cognitive activity of rural schoolchildren. *World of Science, Culture, and Education*, *1*(32), 99–101. EDN: https://elibrary.ru/OXHHZD
14. Titova, S. V. (2017). *Digital Technologies in Language Teaching: Theory and Practice*. Moscow: Editus LLC. 248 p. ISBN: 978-5-00058-548-1. EDN: https://elibrary.ru/YRSQYP
15. Sokolov, L. A. (2023). Digital competencies of personnel as a factor in enhancing Russia's international competitiveness. *Fundamental Research*, *(12)*, 54–57. https://doi.org/10.17513/fr.43533. EDN: https://elibrary.ru/TNIZDJ
16. Chernetskaya, T. A. (2021). Use of digital simulators for schoolchildren's training. *Computer Tools in Education*, *(3)*, 76–84. https://doi.org/10.32603/2071-2340-2021-3-76-84. EDN: https://elibrary.ru/FMJQAL
17. Galiakberova, A., Mukhametshin, A., Asratyan, N., Zakharova, I., Galiev, R., & Grakhova, S. (2022). Computer training devices (simulators): principles of operation and use in pedagogical education. In: *Digital Technologies in Teaching and Learning Strategies. DTTLS 2021*. Lecture Notes in Information Systems and Organisation (Vol. 56), 119–127. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05175-3_12. EDN: https://elibrary.ru/AGCPJF
18. Milto, L., Sultanova, L., & Dubrovina, I. (2020). Fostering critical thinking skills among future teachers. *E mentor*, *4*(86), 13–21. https://doi.org/10.15219/em86.1478. EDN: https://elibrary.ru/XBWSMH
19. Sarzhanova, G. B., Bobesh, R. S., Smagulova, G. Z., Turkel, A., & Serikbayeva, N. B. (2023). Instructional design of smart technology use in teacher digital educational environment. *The Education and Science Journal*, *25*(9), 197–230. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-9-12-45. EDN: https://elibrary.ru/VQPIYR
20. Serin, O. (2003). The critical thinking skills of teacher candidates: Turkish Republic of Northern Cyprus sampling. *Egitim Arastirmalari – Eurasian Journal of Educational Research*, *(53)*, 231–248. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-9-12-45
21. Sokolova, A. G., & Arkhipov, A. V. (2023). Application of neural networks in education: opportunities and challenges. *Innovatsii i Investsitsii*, *(2)*, 127–130. EDN: https://elibrary.ru/SYZZJV
22. Spatioti, A. G., Kazanidis, I., & Pange, J. (2022). A comparative study of the ADDIE instructional design model in distance education. *Information*, *13*(9), 402. https://doi.org/10.3390/info13090402. EDN: https://elibrary.ru/DZKLJE

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Грахова Светлана Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования
Набережночелнинский государственный педагогический университет
ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация
SG2223@yandex.ru

Захарова Ирина Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования
Набережночелнинский государственный педагогический университет
ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация
zaharova-i@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana I. Grakhova, PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Primary and Preschool Education
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Federation
SG2223@yandex.ru
SPIN-code: 5301-6101
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7860-2528
ResearcherID: AFU-8138-2022
Scopus Author ID: 57192895596

Irina M. Zakharova, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Primary and Preschool Education
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Federation
zaharova-i@mail.ru
SPIN-code: 7741-5919
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1637-5152

Поступила 29.10.2025
После рецензирования 20.11.2025
Принята 01.12.2025

Received 29.10.2025
Revised 20.11.2025
Accepted 01.12.2025

Цифровизация образования в России / Digital Transformation of Education in Russia

Научная статья
Original article
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-932
EDN: KQNMCG
УДК 37:379.8.092:371:159.9.07

Психодиагностика цифрового воспитания: разработка и валидизация опросника для образовательной среды

О.В. Задорожная[1], И.В. Леусенко[2]
[1]ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», Ростов-на-Дону, Российская Федерация
[2]Ростовский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России), Ростов-на-Дону, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Активная цифровая трансформация образования обусловила необходимость в разработке инструментов, позволяющих диагностировать и оценивать воспитательный потенциал цифровой образовательной среды. В статье представлены результаты разработки и валидизации опросника психодиагностики цифрового воспитания на выборке студентов высших учебных заведений. Существующий дефицит валидированных методик, направленных на комплексное измерение компонентов цифрового воспитания, определяет актуальность данного исследования.

Цель – разработка и психометрическая валидация опросника «Педагогический дизайн цифрового воспитания» (ПДЦВ-16), предназначенного для диагностики восприятия студентами ключевых аспектов воспитательной среды в цифровом образовании.

Материалы и методы. Исследование проводилось на выборке студентов бакалавриата и специалитета (N=312). На этапе разработки был проведен контент-анализ 63 научных публикаций и экспертная оценка (n=8, индекс согласованности Лоуше V=0,94). Для проверки психометрических свойств применялись эксплораторный (EFA) и конфирматорный (CFA) факторный анализ, оценивалась надежность по внутренней согласованности (α-Кронбаха).

Результаты. Подтверждена четырехфакторная структура опросника, кумулятивно объясняющая 63,9% дисперсии: «Ценностно-воспитательные ориентиры», «Цифровая этика и культура взаимодействия», «Субъектная позиция обучающегося», «Психологическая поддержка и медиабезопасность». Продемонстрированы высокие показатели надежности (α-Кронбаха от 0,78 до 0,85) и конструктной ва-

лидности (CFI=0,943; RMSEA=0,054). Разработанный опросник является валидным и надежным инструментом для исследовательской и практической работы в образовательной среде.

Ключевые слова: цифровое воспитание; педагогический дизайн; валидация опросника; психодиагностика; факторный анализ; образовательная среда; субъектность; цифровая этика

Для цитирования. Задорожная, О. В., & Леусенко, И. В. (2026). Психодиагностика цифрового воспитания: разработка и валидизация опросника для образовательной среды. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 564–589. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-932

Psychodiagnostics of digital upbringing: development and validation of a questionnaire for the educational environment

O.V. Zadorozhnaya[1], I.V. Leusenko[2]

[1]Rostov State University of Railway Transport, Rostov-on-Don, Russian Federation
[2]Rostov Institute (Branch) of the All-Russian State University of Justice, Rostov-on-Don, Russian Federation

Abstract

Background. The active digital transformation of education has created a need for tools to diagnose and assess the educational potential of the digital educational environment. The article presents the results of the development and validation of a digital education psychodiagnostics questionnaire based on a sample of university students. The existing lack of validated methods for a comprehensive measurement of digital upbringing components determines the relevance of this study.

Purpose – to develop and psychometrically validate the "Pedagogical Design of Digital Uphringing" (PDDU-16) questionnaire, designed to diagnose students' perception of key aspects of the educational environment in digital education.

Materials and methods. The study was conducted on a sample of undergraduate and specialist students (N=312). At the development stage, a content analysis of 63 scientific publications and an expert assessment (n=8, Lawshe's CVR V=0.94) were conducted. To test the psychometric properties, exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analyses were used, and reliability was assessed by internal consistency (Cronbach's alpha).

Results. A four-factor structure of the questionnaire was confirmed, cumulatively explaining 63.9% of the variance: "Value-based educational guidelines", "Digital ethics and culture of interaction", "Student's subjective position", "Psychological support and media security". High reliability (Cronbach's alpha from 0.78 to 0.85) and construct va-

lidity (CFI=0.943; RMSEA=0.054) were demonstrated. The developed questionnaire is a valid and reliable tool for research and practical work in the educational environment.

Keywords: digital upbringing; pedagogical design; questionnaire validation; psychodiagnostics; factor analysis; educational environment; subjectivity; digital ethics

For citation. Zadorozhnaya, O. V., & Leusenko, I. V. (2026). Psychodiagnostics of digital upbringing: development and validation of a questionnaire for the educational environment. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 564–589. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-932

Введение

Актуальность исследования. Цифровая трансформация образования охватывает не только технологии и формы преподавания, но также изменяет фундаментальные параметры самой образовательной среды – её субъектную структуру, характер взаимодействия и воспитательные функции [6; 7]. Массовый переход к онлайн- и гибридным форматам обучения, активное использование цифровых платформ и дистанционных сервисов поставили перед педагогической наукой задачи пересмотра как содержания, так и целей образовательного процесса, особое значение приобретают подходы, способные интегрировать ценностные, этические и субъектно-развивающие компоненты в структуру педагогического дизайна цифровой образовательной среды [1; 2].

В условиях цифровой эпохи педагогический дизайн цифрового воспитания рассматривается как целенаправленная деятельность по проектированию образовательных взаимодействий с учётом целей, содержания, среды, технологий и индивидуальных особенностей обучающихся [8; 9]. В докладе ЮНЕСКО *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (2021) подчёркивается, что даже в условиях активной цифровизации образование должно оставаться ориентированным на человека, поддерживать развитие ценностных и нравственных оснований личности обучающихся. Эта идея получила дальнейшее развитие в докладах ЮНЕСКО и Института ИТО ЮНЕСКО по вопросам технологий в образовании (2023), где особое внимание уделяется гуманизированному подходу: цифровые технологии рассматриваются не как самоцель, а как средство, поддерживающее образовательный процесс и усиливающее его гуманистическое измерение.

Современные подходы, такие как модель «сообщества исследования» (Community of Inquiry), предложенная Д.Р. Гаррисоном и Т. Андерсоном [13], а также работы Дж. Сименса [21], подчёркивают важность интеграции когнитивного, социального и преподавательского компонентов в цифровом обучении. Тем не менее, концептуализация педагогического дизайна как целостной системы, сочетающей аксиологические, этические и субъектно-деятельностные аспекты воспитания в цифровой среде, представлена в существующих исследованиях преимущественно фрагментарно [16]. При этом ссылки на D.R. Garrison & T. Anderson и G. Siemens соответствуют научной традиции построения теоретических рамок, но не содержат непосредственной операционализации категорий, связанных с цифровым воспитанием, что обосновывает необходимость расширенного контент-анализа публикаций для уточнения границ и компонентов диагностируемой структуры.

Для уточнения научных оснований разработки диагностического инструмента был проведён контент-анализ 63 публикаций, отобранных в международных и национальных библиографических базах данных (Scopus, Web of Science, РИНЦ). В выборку вошли рецензируемые исследования, опубликованные в период 2018–2025 гг., фокус которых был сосредоточен на проблемах цифрового образования, воспитания и субъектности обучающихся [4]. Работы прикладного и методического характера на данном этапе намеренно не рассматривались. Отбор публикаций осуществлялся по ключевым тематическим направлениям digital pedagogy, moral education, value-oriented learning и student agency, после чего материалы проходили дополнительную экспертную оценку с точки зрения их содержательной релевантности поставленным исследовательским задачам.

Научная проблематика разработки валидированных диагностических инструментов для оценки воспитательных компонентов цифровой образовательной среды соотносится с целями устойчивого развития ООН (SDG) – качественное образование (цель 4), индустриализация, инновации и инфраструктура (цель 9), уменьшение неравенства (цель 10), что подчёркивает значимость цифровой трансформации образования в обеспечении равных возможностей (UNESCO, 2021). Согласно ана-

литике SciVal (2018–2025 гг.), научное поле исследования попадает в тематический кластер TC.337 Students; Teacher; Learning и включает: цифровую педагогику и моральное воспитание (~500 публикаций; fwci 0.8–1.2; 90.3% topic prominence), цифровую этику и субъектность обучающихся (~1,200 публикаций; fwci 1.5–2.0; 95–99% topic prominence), валидацию опросников и психометрию (~3,500 публикаций; fwci 1.2–1.5; 97–98% topic prominence). На основании результатов кластеризации и анализа соотношения частот в тематических сегментах (Ward, IBM SPSS 28.0) были выделены четыре устойчивых кластера, концептуально соотнесённых с разработанными в опроснике шкалами:

1) ценностно-воспитательные цели цифрового образования - 29,4% публикаций;
2) этические нормы и культура цифрового взаимодействия [20] - 23,8%;
3) субъектная активность обучающихся в цифровой среде - 26,9%;
4) психологическая поддержка и медиабезопасность - 19,9%.

Аналитические инструменты SciVal использовались для навигации в структуре современного научного поля и уточнения тематических направлений, релевантных задаче разработки диагностического инструмента. Выбор кластера TC.337 Students; Teacher; Learning был обусловлен его содержательной близостью к проблематике цифрового образования и воспитания, что позволило соотнести выявленные тематические сегменты с компонентами диагностируемого конструкта и задать рамки последующего анализа.

Для оценки согласованности категориальной структуры был рассчитан коэффициент внутренней согласованности (Cohen’s K = 0,82), что указывает на высокую интерсубъективную надёжность кодирования.

Анализ публикационной активности подтверждает интерес научного сообщества к проблемам цифрового образования, но детальное изучение тематики выявляет значительный дисбаланс: 5-10% исследований посвящены непосредственно воспитательным аспектам цифровой среды; около 80% работ фокусируются на: цифровой компетентности преподавателей; мотивации студентов к онлайн-обучению; технических аспектах цифровизации [5]. Такая особенность указывает на наличие

существенного пробела в области разработки валидизированных инструментов для оценки воспитательных компонентов цифрового образования, что и послужило основой для разработки опросника ПДЦВ-16.

Цель исследования – разработка и валидизация диагностического опросника, позволяющего измерять восприятие студентами ключевых компонентов педагогического дизайна цифрового воспитания в условиях цифровой образовательной среды. Задачи включают:

1) теоретическую систематизацию подходов к цифровому воспитанию;
2) выделение концептуальных компонентов для диагностики;
3) формулирование и структурирование шкал опросника;
4) психометрическую проверку инструмента;
5) обоснование возможностей применения в образовательной практике.

Таким образом, создание диагностического инструмента для оценки ключевых компонентов педагогического дизайна цифрового воспитания не может ограничиваться лишь теоретическим конструированием его структуры. Не менее принципиальным этапом становится эмпирическая проверка того, насколько предложенная модель действительно согласуется с получаемыми данными. Именно в этой логике в исследовании были сформулированы валидационные гипотезы, затрагивающие структурную организацию опросника, уровень его надёжности и основания для подтверждения конструктивной валидности.

Гипотезы исследования

H1. Предполагается, что эмпирическая структура разработанного опросника соответствует четырёхфакторной модели педагогического дизайна цифрового воспитания и отражает теоретически выделенные компоненты данной модели.

H2. Предполагается, что шкалы опросника обладают удовлетворительными показателями внутренней согласованности и надёжности, что позволяет рассматривать их как психометрически корректные измерительные инструменты.

H3. Предполагается, что результаты конфирматорного факторного анализа продемонстрируют приемлемое соответствие эмпирических

данных заявленной факторной модели, тем самым подтверждая конструктивную валидность опросника.

Новизна и инновационность

Предлагаемый авторский опросник «Педагогический дизайн цифрового воспитания в цифровом образовании» (ПДЦВ-16) разработан на основе междисциплинарной модели, объединяющей аксиологический, субъектный и деятельностный подходы, его внедрение позволяет обеспечить мониторинг качества воспитательной среды в цифровом образовании и поддержать трансформацию образовательных практик на ценностно-ориентированной основе. В данной работе исследовательский акцент направлен на создание инструмента для условий университетской образовательной среды.

Материалы и методы

Методы исследования. Содержательная валидность опросника подтверждена методом экспертных оценок (n = 8), в которых участвовали кандидаты и доктора наук с опытом работы более 10 лет в области педагогики, психологии и цифрового образования, где специалисты оценивали соответствие каждого пункта блока по 5-балльной шкале по критериям релевантности, логической согласованности и языковой ясности, индекс согласованности по Лоуше V = 0,94 (0,82 - 0,97), что свидетельствует о высокой релевантности. Для обработки эмпирических данных применялся комплекс статистических процедур, ориентированных как на выявление внутренней структуры опросника, так и на её последующую проверку. В анализ были включены эксплораторный и конфирматорный факторный анализы (EFA/CFA), расчёт коэффициента α Кронбаха для оценки внутренней согласованности шкал, критерий Шапиро–Уилка для проверки нормальности распределений, а также расчёт доверительных интервалов для средних значений. Доверительные интервалы вычислялись по формуле:

$$M \pm 1{,}96 \times \frac{SD}{\sqrt{n}};$$

где M – среднее значение показателя,

SD – стандартное отклонение,

n – объём выборки.

Эксплораторный факторный анализ использовался на предварительном этапе и позволял выявить латентную структуру инструмента, не задавая её жёстко заранее. Конфирматорный факторный анализ, напротив, был направлен на проверку гипотезы о соответствии полученных эмпирических данных теоретически заданной четырёхфакторной модели педагогического дизайна цифрового воспитания. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программных пакетов IBM SPSS Statistics 28.0 и AMOS 28.0.

Разработка опросника. На основе проведённого теоретического анализа и концептуализации педагогического дизайна цифрового воспитания была разработана структура опросника, включающая четыре содержательных блока:

1. **Ценностно-воспитательные ориентиры**, которые направлены на оценку восприятия обучающимися моральных и социальных аспектов цифрового взаимодействия;
2. **Цифровая этика и культура взаимодействия** – блок охватывает соблюдение норм цифровой этики, инклюзивность и проявление уважения в коммуникации;
3. **Субъектная позиция обучающегося** оценивает степень инициативности, автономности и мотивации студентов в цифровой среде;
4. **Психологическая поддержка и медиабезопасность** – блок отражает уровень эмоционального комфорта и защищённости в образовательной среде.

Каждый блок представлен четырьмя утверждениями, сформулированными на основе анализа научной литературы и фокус-групп. Ответы респондентов фиксировались по шкале Лайкерта (от 1 – «совершенно не согласен» до 5 – «полностью согласен»). Полный текст утверждений опросника и бланк для анкетирования представлены в Приложении 2.

Описание выборки. Пилотное исследование проводилось в 2021–2023 гг. с участием 312 студентов бакалавриата и специалитета. Выборка была сформирована на базе двух университетов, расположенных в крупных городах с развитой цифровой инфраструктурой (г. Ростов-на-Дону и г. Казань), что позволило минимизировать потенциальное вли-

яние регионального цифрового разрыва на результаты. Распределение респондентов по направлениям подготовки составило: гуманитарные (47%), технические (32%) и юридические (21%) программы. Сбор данных осуществлялся с помощью анонимной онлайн-анкеты, созданной на платформе Google Forms. Данный инструмент был выбран в силу его доступности для целевой аудитории, стандартизации процедуры и удобства сбора данных в условиях ограничений, связанных с пандемией COVID-19, часть из которых пришлась на период исследования. Контрольные параметры включали пол и возраст участников: средний возраст составил 20,1 года (SD = 1,3), возрастной диапазон – от 18 до 23 лет. Все процедуры соответствовали этическим требованиям: добровольность участия, – предварительно было получено информированное согласие, гарантированы анонимность и конфиденциальность обработки персональных данных.

Процедура исследования. В целях предварительной апробации авторского диагностического инструмента было проведено пилотное исследование, направленное на оценку его содержательной валидности, внутренней согласованности и структурной репрезентативности. Для обеспечения содержательной релевантности и разнообразия позиций респондентов выборка была стратифицирована по профилю подготовки (Таблица 1).

Таблица 1.

Стратификационные характеристики выборки по профилю подготовки (данные по 20 респондентам исключены как неполные)

Table 1. Stratification characteristics of the sample by educational background (data from 20 respondents were excluded as incomplete)

Направление подготовки	Кол-во респонд	% от выборки
Гуманитарные (юриспруденция, туризм, реклама и PR)	178	57%
Технические (ИТ, инженерия, логистика)	134	43%

Источник: составлено авторами

Такое распределение позволило сбалансированно отразить специфические особенности восприятия цифрового воспитания как в среде «гуманитариев», традиционно ориентированных на ценностные основания, так и в инженерной образовательной культуре, где доминируют

инструментальные подходы. Сравнительный анализ показал статистически значимые различия по шкале субъектности ($U = 9117$, $p < 0.05$), что подчёркивает чувствительность инструмента к профилю обучения.

Результаты исследования

Анализ статистической достоверности и психометрических характеристик авторского опросника проводился в несколько этапов с целью проверки его внутренней согласованности, конструктивной валидности и факторной структуры.

Целью данного этапа исследования являлась психометрическая проверка разработанного опросника ПЦДВ-16 (n = 312), направленного на измерение конструкта цифрового воспитания в образовательной среде (Таблица 2).

Таблица 2.

Дескриптивные характеристики психометрических шкал опросника ПЦДВ-16 (n=312)

Table 2. Descriptive statistics for the psychometric scales of the PCDV-16 questionnaire (n=312)

Шкала	M (SD)	95% ДИ	α-Кронбаха	W (p)
Ценностно-воспитательные ориентиры	15.83 (2.84)	(15.52; 16.14)	0.82	0.986 (0.072)
Цифровая этика и культура взаимодействия	14.75 (2.72)	(14.45; 15.05)	0.78	0.982 (0.012)*
Субъектная позиция обучающегося	15.91 (2.95)	(15.58; 16.24)	0.85	0.978 (0.003)*
Психологическая поддержка и медиабезопасность	14.66 (2.81)	(14.35; 14.97)	0.80	0.992 (0.423)
Общий индекс педагогического дизайна	61.15 (9.14)	(60.14; 62.16)	0.83	0.991 (0.341)

Источник: составлено авторами

Примечания: (*) обозначает отклонение от нормальности ($p < 0.05$).

Дескриптивные характеристики пунктов и шкал опросника представлены в таблице 4 (см. Приложение 1).

Расчёт доверительных интервалов (95% ДИ):

Анализ данных выявил следующие основные закономерности:

- по всем шкалам зафиксированы достаточно высокие средние значения (от 14.66 до 15.91 баллов при max = 20), что свиде-

тельствует о выраженности измеряемых конструктов в выборке. Наибольшие показатели продемонстрировали шкалы «Субъектная позиция обучающегося» (M = 15.91, SD = 2.95) и «Ценностно-воспитательные ориентиры» (M = 15.83, SD = 2.84);

- показатели внутренней согласованности (α-Кронбаха) варьировались от 0.78 до 0.85, что соответствует удовлетворительному и хорошему уровню надёжности. наивысшую надёжность показала шкала «субъектная позиция обучающегося» (α = 0.85);
- результаты теста Шапиро-Уилка (W) выявили статистически значимые отклонения от нормальности ($p < 0.05$) для шкал «Цифровая этика и культура взаимодействия» (W = 0.982, p = 0.012) и «Субъектная позиция обучающегося» (W = 0.978, p = 0.003), для остальных шкал распределение не отличалось от нормального ($p > 0.05$);
- общий индекс педагогического дизайна показал высокую согласованность (α = 0.83) при среднем значении 61.15 балла (SD = 9.14) из 80 возможных.

Полученные результаты подтверждают психометрическую обоснованность применения опросника ПЦДВ-16 для диагностики компонентов цифрового воспитания в образовательной среде.

В рамках валидации инструмента были последовательно реализованы процедуры эксплораторного (EFA) и конфирматорного факторного анализа (CFA), что позволило оценить его факторную структуру, а также определить показатели надёжности и валидности.

1. Эксплораторный факторный анализ (EFA)

Для предварительного выявления латентной структуры опросника был проведён эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с варимакс вращением, что соответствует традиционному подходу при первичной психометрической апробации инструмента. Получены показатели пригодности данных к факторизации:

- индекс Кайзера-Мейера-Олькина (KMO) составил 0.854, что указывает на высокую степень межпунктовой корреляции и статистическую обоснованность факторного анализа;

- тест сферичности Бартлетта показал значимое отклонение от единичной корреляционной матрицы: $\chi^2(120) = 1654.12$, $p < 0.001$, что подтверждает допустимость применения факторного анализа.

Совокупность полученных значений указывает на удовлетворительное качество модели и высокую степень соответствия эмпирических данных теоретической структуре.

В результате проведения эксплораторного факторного анализа (EFA) была установлена четырёхфакторная структура, демонстрирующая полное соответствие исходной теоретической модели, разработанной для описания ключевых аспектов педагогического дизайна цифрового воспитания. Была выявлена 4-факторная структура, кумулятивно объясняющая 63.9% дисперсии:

1. Ценностно-воспитательные ориентиры – 18.2%
2. Цифровая этика и культура взаимодействия – 17.1%
3. Субъектная позиция обучающегося – 15.3%
4. Психологическая поддержка и медиабезопасность – 13.3%

Факторные нагрузки варьировали от 0.57 до 0.84. Значимых перекрёстных нагрузок (> 0.4) не выявлено, что подтверждает дискриминантную валидность шкал.

2. Конфирматорный факторный анализ (CFA)

Для проверки соответствия эмпирически выявленной структуры теоретической модели был проведён CFA с использованием метода максимального правдоподобия (MLR). Оценка качества модели осуществлялась на основе стандартных индексов соответствия, значения которых приведены в таблице 3.

Таблица 3.

Результат конфирматорного факторного анализа (CFA)

Table 3. Results of Confirmatory Factor Analysis (CFA)

Показатель соответствия	Значение	Критерий нормы
χ^2 / df	1.87	< 3.0
CFI	0.943	≥ 0.95
TLI	0.918	≥ 0.95
RMSEA	0.054	≤ 0.06
SRMR	0.041	≤ 0.08

Источник: составлено авторами

Факторные нагрузки в CFA варьировали от 0.67 до 0.81, что указывает на высокую конвергентную валидность и внутреннюю согласованность.

Обсуждение результатов

Результаты факторного и конфирматорного анализа подтвердили соответствие структуры опросника теоретической модели, основанной на интегративном подходе к педагогическому дизайну цифрового воспитания.

Полученные данные позволяют верифицировать гипотезы, сформулированные на начальном этапе исследования.

1. Гипотеза H1 о соответствии эмпирической структуры опросника теоретической четырёхфакторной модели, находит полное подтверждение в результатах факторного анализа. Эксплораторный анализ (EFA) выявил устойчивую четырёхфакторную структуру, объясняющую 63,9% дисперсии с однозначными факторными нагрузками, последующий конфирматорный анализ (CFA) продемонстрировал высокую степень соответствия эмпирических данных предложенной модели (CFI = 0,943; RMSEA = 0,054), что верифицирует теоретически выделенные компоненты педагогического дизайна цифрового воспитания.
2. Гипотеза H2 об удовлетворительной надёжности шкал также подтверждена: значения коэффициента α-Кронбаха для всех шкал находятся в диапазоне от 0.78 до 0.85, что указывает на высокий и очень высокий уровень внутренней согласованности и позволяет рассматривать шкалы как психометрически корректные измерительные инструменты.
3. Гипотеза H3 о конструктной валидности опросника, проверяемая с помощью CFA, подтверждена, - комбинация индексов соответствия модели ($\chi^2/df = 1.87$, CFI = 0.943, RMSEA = 0.054, SRMR = 0.041) свидетельствует в пользу конструктной валидности разработанного диагностического инструмента, несмотря на то, что значения CFI и TLI не достигают наиболее строгих порогов (≥ 0.95), они находятся в диапазоне, который в современной психометрической литературе рассматривается как приемлемый для сложных социально-психологических конструктов.

Таким образом, предложенный опросник отличается как теоретической обоснованностью, так и высокой психометрической надёжностью, эмпирические данные в целом подтверждают выдвинутые

гипотезы, обосновывая структурную целостность, надёжность и валидность опросника ПДЦВ-16, что позволяет рассматривать его как перспективный диагностический инструмент для комплексной оценки воспитательных компонентов педагогического дизайна в цифровой образовательной среде.

Анализ факторной структуры показал, что блок ценностно-воспитательных ориентиров не сводится к отдельному набору установок, а логически встраивается в концепт педагогического присутствия. В этом измерении преподаватель выступает не просто как организатор учебного процесса, а как носитель и посредник ценностей, которые проявляются в самом характере взаимодействия со студентами. Такой результат хорошо согласуется с работами, в которых подчёркивается, что цифровые образовательные практики требуют осмысленного педагогического проектирования: ценностные и этические компоненты здесь не могут оставаться на уровне формальных деклараций, а должны быть вплетены в структуру коммуникации и совместной деятельности [15].

Шкала цифровой этики и культуры взаимодействия демонстрирует содержательную связь с идеями инклюзивного и безопасного цифрового взаимодействия [19; 23]. Выделенный в структуре опросника компонент субъектной активности обучающегося логично вписывается в современную исследовательскую дискуссию об агентности и автономии в условиях цифрового обучения. В работах последних лет неоднократно подчёркивается, что цифровые образовательные среды не являются нейтральными по отношению к позиции обучающегося: в зависимости от того, как выстроены педагогическая поддержка и дизайн взаимодействий, они могут как усиливать субъектность, так и, напротив, постепенно её размывать [12]. В этом смысле полученные эмпирические результаты позволяют рассматривать педагогический дизайн не как второстепенный фон, а как ключевой опосредующий фактор, от которого во многом зависит реализация агентности в цифровой образовательной среде. Шкала психологической поддержки и медиабезопасности отражает педагогические условия, способствующие развитию устойчивости, эмоционального благополучия и чувства принадлежности в цифровой образовательной среде [10].

Вместе с тем, в литературе встречаются противоречия между теми возможностями, которые приписываются цифровому обучению на уровне деклараций, и реальными эффектами его внедрения. В эмпирических исследованиях обращается внимание на такие проблемы, как неравный доступ к цифровым ресурсам, фрагментация образовательного опыта и ослабление качества педагогического взаимодействия [22]. В этом свете полученные результаты целесообразно трактовать не как универсальное описание цифровой образовательной среды, а как эмпирически обоснованную модель, применимую прежде всего в условиях осмысленного и целенаправленного педагогического проектирования. При этом были намечены возможные направления дальнейшего развития инструмента. В текущей апробации выборка ограничивалась студентами бакалавриата, поэтому целесообразно расширить исследование на другие возрастные и образовательные группы, включая магистрантов, аспирантов, педагогов и учащихся средних профессиональных образовательных организаций. Кроме того, возможно проведение культурной адаптации опросника для его применения в различных контекстах.

Практическое значение и перспективы применения

Опросник «Педагогический дизайн цифрового воспитания в цифровом образовании» (ПДЦВ-16) представляет собой валидизированный инструмент, направленный на эмпирическое выявление выраженности ключевых воспитательных компонентов цифровой образовательной среды и может быть интегрирован в практику образования и научные исследования в следующих направлениях:

1. Мониторинг воспитательной среды в учреждениях среднего профессионального и высшего образования с целью оценки условий, способствующих формированию субъектности, ценностных ориентаций и цифровой идентичности студентов [3; 17];
2. Оценка программ и цифровых платформ с точки зрения их воспитательного потенциала, актуализирует необходимость ценностно ориентированного педагогического проектирования [11];
3. Повышение квалификации педагогов и проектирование программ педагогического дизайна, учитывающих актуальные вызовы цифровой трансформации и задачи воспитания в онлайн-среде [2];

4. Межкультурная адаптация инструмента, позволяющая проводить сравнительный анализ в международных выборках с учётом этнокультурных и образовательных контекстов [14];
5. Развитие индивидуализированного сопровождения обучающихся, включая формирование программ наставничества, тьюторства и поддержки цифровой субъектности и личностной зрелости [18].

Инструмент может использоваться в системе мониторинга и управления качеством воспитательной работы в цифровой образовательной среде, в научных и прикладных проектах, а также в разработке новых методик оценки и формирования цифровой идентичности обучающихся. Перспективным направлением является адаптация опросника под различные профессиональные и возрастные группы, что обеспечит его широкое применение в образовательной политике и научной практике.

Таким образом, разработанный диагностический инструмент восполняет дефицит валидированных методик в области цифрового воспитания, предлагая научно обоснованный и практически применимый подход к исследованию воспитательных потенциалов цифровой образовательной среды.

Заключение

Проведённое исследование позволило обосновать и эмпирически проверить структуру диагностического инструмента, отражающего восприятие студентами ключевых компонентов педагогического дизайна цифрового воспитания. Разработанный опросник ПДЦВ-16 демонстрирует удовлетворительные показатели надёжности и конструктивной валидности, что подтверждено результатами факторного анализа и экспертной оценки. Структура опросника опирается на целостную модель, включающую ценностные, этические, субъектные и психологические компоненты, что соответствует современным научным представлениям о воспитательной функции цифровой образовательной среды. Опросник ПДЦВ-16 может быть эффективно использован в научных исследованиях для оценки эффективности цифрового проектирования образовательных программ с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, что открывает перспективы для дальнейшей межкультурной адаптации и

включения в сравнительные исследования в области воспитания. Полученные данные обладают как теоретической значимостью для развития понятийного аппарата педагогики цифрового воспитания, так и практической ценностью – в рамках мониторинга воспитательной среды и проектирования цифровых образовательных программ.

Приложение 1

Таблица 4.

Дескриптивные характеристики пунктов и шкал опросника ПДЦВ-16 (n = 312)

Table 4. Descriptive statistics for items and scales of the PDCV-16 questionnaire (n = 312)

Фактор /№ вопроса	Средн. (M)	Ст. откл. (SD)	Дисп.	Асимм.	Эксцесс
1 Цифровая ответственность	3.85	0.79	0.62	-0.42	-0.21
1	3.91	0.82	0.67	-0.38	-0.24
2	3.84	0.76	0.58	-0.33	-0.37
3	3.74	0.79	0.62	-0.29	-0.45
4	3.90	0.77	0.59	-0.46	-0.23
2 Цифровая этика	4.00	0.72	0.52	-0.51	-0.12
5	4.06	0.69	0.48	-0.55	0.10
6	4.08	0.63	0.40	-0.49	-0.05
7	3.98	0.71	0.50	-0.41	-0.09
8	3.87	0.78	0.61	-0.33	-0.15
3 Цифровая самоидентичность	3.55	0.83	0.69	-0.21	-0.39
9	3.47	0.84	0.71	-0.18	-0.63
10	3.58	0.80	0.64	-0.22	-0.49
11	3.60	0.78	0.61	-0.30	-0.51
12	3.53	0.82	0.67	-0.14	-0.42
4 Цифровая коммуникация	3.84	0.78	0.61	-0.30	-0.25
13	3.85	0.77	0.59	-0.33	-0.27
14	3.78	0.81	0.66	-0.21	-0.35
15	3.91	0.74	0.55	-0.37	-0.18
16	3.82	0.79	0.62	-0.29	-0.30

Источник: составлено авторами

Приложение 2

Методические материалы к применению опросника ПДЦВ-16

1. Назначение и область применения

Опросник «Педагогический дизайн цифрового воспитания» (ПДЦВ-16) предназначен для диагностики восприятия студентами интегративных компонентов воспитательной среды в цифровом обра-

зовательном процессе. Используется в практике мониторинга воспитательных результатов, в оценке эффективности педагогического дизайна онлайн- и гибридных курсов, а также в научных исследованиях цифровой субъектности и воспитания.

2. Инструкция к проведению

Целевая группа: студенты, обучающиеся по программам бакалавриата и специалитета 18–25 лет.

Формат: индивидуальное или групповое анкетирование (онлайн/офлайн).

Время заполнения: 7–10 минут.

Соблюдение этических требований: Добровольность участия, анонимность, конфиденциальность.

Текст инструкции для респондентов:

Уважаемый участник! Перед вами утверждения, касающиеся вашего восприятия цифровой образовательной среды. Оцените каждое утверждение по шкале от 1 (полностью не согласен) до 5 (полностью согласен).

Оценка	*Степень согласия*
1 балл	Полностью не согласен
2 балла	Скорее не согласен
3 балла	Затрудняюсь ответить
4 балла	Скорее согласен
5 баллов	Полностью согласен

Бланк опросника

№	Вопрос	Полностью согласен	Скорее согласен	Затрудняюсь ответить	Скорее не согласен	Полностью не согласен
		5	4	3	2	1
	В процессе онлайн-обучения преподаватели затрагивают темы морали, справедливости и социальной ответственности					
	Преподаватели побуждают нас размышлять о значимости изучаемых тем для общества					

	Я получаю не только знания, но и воспитательные ориентиры через цифровую коммуникацию					
	Цифровое обучение формирует у меня ответственное отношение к будущей профессии и обществу					
	В цифровой среде приветствуется взаимоуважение и корректное общение.					
	Преподаватели обучают нас основам цифровой этики.					
	Я понимаю, какие действия в онлайн-среде считаются этичными и недопустимыми					
	Цифровая образовательная среда способствует формированию академической честности					
	Преподаватели предлагают участвовать в обсуждении структуры или содержания цифровых курсов					
	Моё мнение учитывается при выборе цифровых инструментов и платформ					
	Я могу проявлять инициативу в онлайн-обучении [проекты, предложения, обсуждения)					
	Мне предоставляется возможность выбора тем и направлений для самостоятельного изучения					
	Преподаватели создают атмосферу психологической безопасности в цифровом обучении					
	Я могу обратиться за помощью к преподавателю и получить отклик в цифровой среде					
	Цифровое обучение организовано так, что снижает стресс и напряжение					
	Онлайн-занятия способствуют ощущению поддержки и эмоционального благополучия					

3. Структура опросника

Блок	Вопросы	Надёжность (α-Кронбаха)	Уровни интерпретации (сумма баллов)
1 Ценностно-воспитательные ориентиры	1, 3, 9, 10	0,82	4–9 – низкий; 10–14 – средний; 15–20 – высокий
2 Цифровая этика и культура взаимодействия	2, 5, 12, 13	0,78	4–8 – низкий; 9–14 – средний; 15–20 – высокий
3 Субъектная активность обучающегося	6, 7, 8, 14	0,85	4–9 – низкий; 10–14 – средний; 15–20 – высокий
4 Психологическая поддержка и медиабезопасность	4, 11, 15, 16	0,80	4–8 – низкий; 9–13 – средний; 14–20 – высокий
Общий балл: 16–80			

Индекс цифровой воспитательной интеграции (ИЦВ):

Баллы	Уровень	Характеристика	Рекомендации
16–39	Низкий	фрагментарное восприятие среды	необходимо усиление воспитательного компонента курса
40–59	Средний	умеренная интеграция воспитательных компонентов	возможна корректировка через кураторские мероприятия, ценностно-рефлексивные задания
60–80	Высокий	высокая ценностная включённость	высокая эффективность воспитательного воздействия цифровой среды

4. Интерпретационные характеристики

1. Блок ценностно-воспитательные ориентиры отражает способность цифровой образовательной среды выполнять воспитательные функции, способствовать формированию ценностных установок, развитию рефлексии, социальной и профессиональной идентичности обучающихся, что опирается на идеи, отраженные в модели целостного образования. Задания блока позволяют зафиксировать восприятие обучающимися моральных и смысловых аспектов учебного контента, а также оценить, насколько преподавательская деятельность ориентирована на социализацию личности через цифровые форматы.

2. Блок цифровая этика и культура взаимодействия, посвящённый этическим нормам и правилам поведения в цифровой образовательной среде, которые формируются под влиянием социокультурных факторов. Вопросы блока направлены на измерение сформированности у студентов представлений о нормах этичного поведения в цифровом пространстве, культуры онлайн-коммуникации, культуры общения в онлайн-среде, цифрового гражданства, а также развития устойчивых студенческих этических регуляторов, существующих в цифровой коммуникации. Подобные категории актуализируются в контексте международных документов о цифровой компетентности (UNESCO, 2021; 2023), а также в исследованиях цифровой социализации. Этические ориентиры в цифровом образовательном взаимодействии становятся особенно важны в связи с ростом числа формальных и неформальных цифровых каналов, где может происходить воспитательное воздействие, а также социализация обучающегося через среду.

3. Блок субъектная позиция обучающегося в цифровом обучении рассматривается как ключевое условие формирования ответственности и

самоопределения, а также оценки степени вовлечённости, инициативы и ответственности обучающихся в процессе цифрового обучения, отражающая идеи когнитивного конструктивизма и коннективизма; блок направлен на выявление уровня активности, инициативности, способности к саморегуляции, самостоятельности и влияния обучающегося на образовательный процесс в цифровом формате, а вопросы диагностируют наличие возможностей у студентов принимать участие в проектировании содержания, выражать мнение, инициировать цифровую активность, что согласуется с концепцией конструктивного и развивающего обучения.

4. Блок психологическая безопасность и поддержка в цифровой образовательной среде направлен на оценку восприятия эмоциональной и коммуникативной безопасности обучающихся. Вопросы блока позволяют оценить восприятие обучающимся среды как безопасной, эмоционально стабильной и поддерживающей, что особенно актуально в условиях цифрового обучения, где отсутствует физическое присутствие, а установление доверительных отношений на основе эмпатии требует новых форм педагогического поведения.

5. Методические рекомендации для образовательных учреждений:

- использование на входе и выходе проведения онлайн-курсов;
- встраивание в программы кураторского мониторинга;
- сравнительный анализ разных образовательных программ;
- индивидуальный и групповой педагогический аудит.

Список литературы

1. Бабушкина, Ю. А., Алёшина, С. А. Цифровая образовательная среда как новое пространство воспитательной деятельности. *Педагогика: история, перспективы*. 2021. *4*(2), 13–19. https://doi.org/10.17748/2686-9969-2021-4-2-13-19. EDN: https://elibrary.ru/XFBPOT
2. Козырева, Н. В. Цифровая образовательная среда как средство развития профессиональных компетенций педагогов. В кн.: *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании: сборник статей Всероссийской конференции*. Москва: Изд-во МГППУ, 2022. С. 39–45. EDN: https://elibrary.ru/SCVIEL
3. Ободова, Ж. И. Интенсификация воспитательной деятельности в цифровой среде. *Известия ВГПУ*. 2022. (1 (164)). EDN: https://elibrary.ru/ZNRKEY
4. Радчикова, Н. П., Одинцова, М. А., Сорокова, М. Г. [и др.]. Психологические факторы отношения студентов к цифровой образовательной среде (на примере

России и Беларуси). *Интеграция образования*. 2023. *27*(1), 33–49. https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049. EDN: https://elibrary.ru/IGOPUO

5. Фёдорова, С. Н., Голикова, Н. Д. Цифровой помощник в образовательном процессе: результаты анкетирования студентов. *Вестник Марийского государственного университета*. 2023. *17*(3), 369–378. https://doi.org/10.30914/2072-6783-2023-17-3-369-378. EDN: https://elibrary.ru/YRQVWR
6. Шаронин, Ю. В. Цифровое воспитание в современном образовании. *Вестник PMAT*. 2023. (1). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-vospitanie-v-sovremennom-obrazovanii
7. Шилова, О. Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд. *Человек и образование*. 2022. *2*(63), 36–41. https://doi.org/10.54884/S181570410020772-4. EDN: https://elibrary.ru/PMMJVN
8. Широколобова, А. Г. Цифровая образовательная среда вуза: компонентный состав и функционал. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2024. (5), 119–128. https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-5-119-128. EDN: https://elibrary.ru/DDIKJS
9. Яковлева, О. В. Модель ценностей цифровой образовательной среды как ориентир профессионального воспитания будущих учителей. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2023. *8*(5), 561–568. https://doi.org/10.30853/ped20230082. EDN: https://elibrary.ru/PZSRKK
10. Abuhassna, H., Al-Rahmi, W. M., Yahya, N. [et al.]. Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020. *17*, 38. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00216-z. EDN: https://elibrary.ru/OVWRHK
11. Al-Rahmi, W., Othman, M. S., Yusuf, L. M. The role of social media for collaborative learning to improve academic performance of students and researchers in Malaysian higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2015. *16*(4), 177–204. https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i4.2326
12. Engeness, I., Gamlem, S. M. Agency in digital education: empowering students and teachers in technology-rich learning environments. *Education Sciences*. 2025. *15*(8). https://doi.org/10.3390/educsci15081051. EDN: https://elibrary.ru/FGPPAH
13. Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2000. *2*, 87–105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6
14. González Chouciño, M. A., Ruiz-Callado, R. Analysis of the third digital divide in relation to digital socialization itineraries among university students in Uruguay. *Societies*. 2023. *13*(12), 252. https://doi.org/10.3390/soc13120252. EDN: https://elibrary.ru/CZOCNX

15. Jurane-Bremane, A. Developing pedagogical principles for digital assessment. *Education Sciences*. 2024. *14*(10), 1067. https://doi.org/10.3390/educsci14101067. EDN: https://elibrary.ru/JMBXJU
16. Kergel, D., Heidkamp-Kergel, B., Arnett, R. C., Mancino, S. *Communication and Learning in an Age of Digital Transformation*. London: Routledge, 2020. 248 p. https://doi.org/10.4324/9780429430114
17. Markova, V., Pleshakov, V., Shesterina, A., Zakharyashcheva, O. Practices of teaching and upbringing of young people in the Internet space. In: *The Third Annual International Symposium "Education and City: Education and Quality of Living in the City" (Education and City 2020)*. Moscow: SHS Web of Conferences, 2021. https://doi.org/10.1051/shsconf/20219805011. EDN: https://elibrary.ru/RTZKUA
18. Nguyen, N. N., Barbieri, W. Mentorship in the age of generative AI: ChatGPT to support self-regulated learning of pre-service teachers before and during placements. *Education Sciences*. 2025. *15*(6), 642. https://doi.org/10.3390/educsci15060642. EDN: https://elibrary.ru/BIHLQY
19. Pasricha, S. Ethics in computing education: challenges and experience with embedded ethics. *arXiv*. 2023. arXiv:2303.12909 (cs.CY). URL: https://arxiv.org/abs/2303.12909
20. Shehata, A., Khalaf, M. A., Al Haji, K., Osman, N. E. Digital ethics in education: an examination of Omani information studies students' ethical competencies during e-learning. *Journal of Education and E-Learning Research*. 2023. *10*(3), 595–604. https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i3.4989. EDN: https://elibrary.ru/RWMEWE
21. Siemens, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. 2005. *2*(1). URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
22. Zou, Y., Kuek, F., Feng, W., Cheng, X. Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*. 2025. *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391
23. Zvereva, E. Digital ethics in higher education: modernizing moral values for effective communication in cyberspace. *Online Journal of Communication and Media Technologies*. 2023. *13*(2). https://doi.org/10.30935/ojcmt/13033. EDN: https://elibrary.ru/JTFFVE

References

1. Babushkina, Yu. A., & Alyoshina, S. A. (2021). Digital educational environment as a new space for educational activities. *Pedagogy: History, Prospects*, *4* (2), 13–19. https://doi.org/10.17748/2686-9969-2021-4-2-13-19. EDN: https://elibrary.ru/XFBPOT
2. Kozyreva, N. V. (2022). Digital educational environment as a means of developing professional competencies of teachers. In: *Digital Humanities and Technologies in*

Education: Collection of Articles of the All-Russian Conference (pp. 39–45). Moscow: MGPPU Publishing House. EDN: https://elibrary.ru/SCVIEL

3. Obodova, Zh. I. (2022). Intensification of educational activities in the digital environment. *Proceedings of VSPU*, *(1 (164))*. EDN: https://elibrary.ru/ZNRKEY
4. Radchikova, N. P., Odintsova, M. A., Sorokova, M. G., et al. (2023). Psychological factors of students' attitudes towards the digital educational environment (on the example of Russia and Belarus). *Integration of Education*, *27* (1), 33–49. https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049. EDN: https://elibrary.ru/IGOPUO
5. Fyodorova, S. N., & Golikova, N. D. (2023). Digital assistant in the educational process: results of a student survey. *Bulletin of the Mari State University*, *17* (3), 369–378. https://doi.org/10.30914/2072-6783-2023-17-3-369-378. EDN: https://elibrary.ru/YRQVWR
6. Sharonin, Yu. V. (2023). Digital education in modern education. *Bulletin of RMAT*, *(1)*. Retrieved from: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-vospitanie-v-sovremennom-obrazovanii
7. Shilova, O. N. (2022). Digital educational environment: a pedagogical perspective. *Man and Education*, *2* (63), 36–41. https://doi.org/10.54884/S181570410020772-4. EDN: https://elibrary.ru/PMMJVN
8. Shirokolobova, A. G. (2024). Digital educational environment of a university: component composition and functionality. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, *(5)*, 119–128. https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-5-119-128. EDN: https://elibrary.ru/DDIKJS
9. Yakovleva, O. V. (2023). Model of values of the digital educational environment as a guideline for the professional education of future teachers. *Pedagogy. Issues of Theory and Practice*, *8* (5), 561–568. https://doi.org/10.30853/ped20230082. EDN: https://elibrary.ru/PZSRKK
10. Abuhassna, H., Al Rahmi, W. M., Yahya, N., et al. (2020). Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *17*, 38. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00216-z. EDN: https://elibrary.ru/OVWRHK
11. Al Rahmi, W., Othman, M. S., & Yusuf, L. M. (2015). The role of social media for collaborative learning to improve academic performance of students and researchers in Malaysian higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *16* (4), 177–204. https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i4.2326
12. Engeness, I., & Gamlem, S. M. (2025). Agency in digital education: empowering students and teachers in technology-rich learning environments. *Education Sciences*, *15* (8). https://doi.org/10.3390/educsci15081051. EDN: https://elibrary.ru/FGPPAH
13. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, *2*, 87–105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

14. González Chouciño, M. A., & Ruiz Callado, R. (2023). Analysis of the third digital divide in relation to digital socialization itineraries among university students in Uruguay. *Societies*, *13* (12), 252. https://doi.org/10.3390/soc13120252. EDN: https://elibrary.ru/CZOCNX
15. Jurane Bremane, A. (2024). Developing pedagogical principles for digital assessment. *Education Sciences*, *14* (10), 1067. https://doi.org/10.3390/educsci14101067. EDN: https://elibrary.ru/JMBXJU
16. Kergel, D., Heidkamp Kergel, B., Arnett, R. C., & Mancino, S. (2020). *Communication and Learning in an Age of Digital Transformation*. London: Routledge. 248 p. https://doi.org/10.4324/9780429430114
17. Markova, V., Pleshakov, V., Shesterina, A., & Zakharyashcheva, O. (2021). Practices of teaching and upbringing of young people in the Internet space. In: *The Third Annual International Symposium "Education and City: Education and Quality of Living in the City" (Education and City 2020)*. Moscow: SHS Web of Conferences. https://doi.org/10.1051/shsconf/20219805011. EDN: https://elibrary.ru/RTZKUA
18. Nguyen, N. N., & Barbieri, W. (2025). Mentorship in the age of generative AI: ChatGPT to support self-regulated learning of pre-service teachers before and during placements. *Education Sciences*, *15* (6), 642. https://doi.org/10.3390/educsci15060642. EDN: https://elibrary.ru/BIHLQY
19. Pasricha, S. (2023). Ethics in computing education: challenges and experience with embedded ethics. *arXiv*. arXiv:2303.12909 (cs.CY). Retrieved from: https://arxiv.org/abs/2303.12909
20. Shehata, A., Khalaf, M. A., Al Haji, K., & Osman, N. E. (2023). Digital ethics in education: an examination of Omani information studies students' ethical competencies during e-learning. *Journal of Education and E-Learning Research*, *10* (3), 595–604. https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i3.4989. EDN: https://elibrary.ru/RWMEWE
21. Siemens, G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, *2* (1). Retrieved from: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
22. Zou, Y., Kuek, F., Feng, W., & Cheng, X. (2025). Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391
23. Zvereva, E. (2023). Digital ethics in higher education: modernizing moral values for effective communication in cyberspace. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, *13* (2). https://doi.org/10.30935/ojcmt/13033. EDN: https://elibrary.ru/JTFFVE

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Задорожная Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Управление индустрией туризма»
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения»

площадь Ростовского Стрелкового Полка Народного Ополчения, 2, г. Ростов-на-Дону, 344038, Российская Федерация
ksanic03@yandex.ru

Леусенко Ирина Валерьевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин
Ростовский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России)
ул. Советская, 32, г. Ростов-на-Дону, 344019, Российская Федерация
fpkruy@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Oksana V. Zadorozhnaya, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Tourism Industry Management
Rostov State University of Railway Transport
2, Rostov Rifle Regiment of the People's Militia Square, Rostov-on-Don, 344038, Russian Federation
ksanic03@yandex.ru

Irina V. Leusenko, PhD in Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines
Rostov Institute (Branch) of the All-Russian State University of Justice
32, Sovetskaya Str., Rostov-on-Don, 344019, Russian Federation
fpkruy@mail.ru

Поступила 10.12.2025
После рецензирования 10.02.2026
Принята 13.02.2026

Received 10.12.2025
Revised 10.02.2026
Accepted 13.02.2026

Цифровизация образования в России / Digital Transformation of Education in Russia

Научная статья
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-987
УДК 26(075.8):004.738.5:159.923.5

Original article
EDN: MGHJUR

Конфессиональная идентичность в условиях цифрового синкретизма: педагогические стратегии развития критического мышления

И.Ф. Парамонов
Миссионерский институт, Екатеринбург, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. В статье рассматривается проблема формирования и сохранения конфессиональной идентичности обучающихся в условиях цифрового синкретизма, характеризуемого трансграничностью информационного пространства, конкуренцией интерпретаций веры и снижением порога различения авторитетных и неавторитетных источников. Цель исследования заключается в выявлении ключевых векторов размывания конфессиональной идентичности в цифровой среде и в разработке педагогически валидной системы инструментов критической навигации, ориентированной на развитие критического религиозного мышления. Методологический дизайн включает систематический контент-анализ религиозного контента цифровых платформ (450 публикаций, 180 видеороликов, 120 диалогов), педагогический эксперимент в теологическом образовательном контексте (87 студентов; контрольная и экспериментальная группы), а также полуструктурированные интервью обучающихся и последующее качественное кодирование. Результаты показали три устойчивых вектора размывания идентичности: алгоритмические «эхокамеры», релятивизацию критериев истинности и смешение жанров религиозного контента, что в совокупности снижает способность к верификации источников и повышает восприимчивость к синкретическим интерпретациям. Разработанная система педагогических инструментов (матрица верификации источников, анализ медиориторики, кейс-стади, апологетические дискуссионные семинары, портфолио критического анализа) продемонстрировала эффективность по совокупности количественных и качественных показателей, подтверждая целесообразность интеграции критического мышления и апологетического компонента в гибридной модели теологического образования.

Целью исследования является комплексный анализ векторов размывания конфессиональной идентичности в условиях цифрового синкретизма и разработка научно-обоснованной системы педагогических стратегий критического мышления, способных обеспечить формирование конфессионально определенной, интеллектуально ответственной и духовно зрелой личности выпускника программ по направлению подготовки 48.03.01 и 48.03.02 Теология.

Материалы и методы. В исследовании выполнен анализ массива цифровых религиозных материалов (450 публикаций, 180 видеоматериалов, 120 диалоговых веток), а также анализ результатов педагогического эксперимента в условиях теологического образования (87 студентов: контрольная группа n=44, экспериментальная группа n=43; дизайн pre-test/ post-test). Дополнительный эмпирический материал составили данные полуструктурированных интервью, обработанные методами качественного анализа с применением процедур открытого кодирования. В качестве диагностического инструмента использован Cornell Critical Thinking Test; обработка данных осуществлялась путем сравнительно-сопоставительного анализа показателей контрольной и экспериментальной групп до и после педагогического воздействия. Последовательность изложения и интерпретации результатов выстроена на основе дедуктивного метода.

Результаты. В статье выявлены устойчивые векторы размывания конфессиональной идентичности в условиях цифрового синкретизма, проявляющиеся в формировании «информационных пузырей» (эхо-камер), релятивизации критериев истинности и авторитетности, а также в смешении жанров и контекстов религиозного контента, что в совокупности снижает способность обучающихся различать нормативно значимые и ненормативные интерпретации и повышает восприимчивость к синкретическим нарративам. Обосновано, что указанные векторы имеют не ситуативный, а системный характер: они воспроизводятся в различных типах цифровых материалов и поддерживаются логикой алгоритмической селекции и коммуникативных практик сетевых сообществ. Показано, что педагогически продуктивным ответом на данный вызов выступает разработанный комплекс средств критической навигации в цифровой религиозной среде, включающий матрицу верификации источников, медиа-риторический анализ, кейсовый инструментарий, семинарские дискуссии и портфолио критического анализа, что обеспечивает переход от спонтанного потребления контента к рефлексивной проверке оснований, аргументов и статуса источника. Экспериментальная проверка результативности предложенной системы фиксирует положительную динамику в экспериментальной группе по сравнению с контрольной по показателям критического мышления и учебных достижений, что подтверждает эффективность интеграции апологетического компонента и процедур критического анализа в гибридной модели теологического образования. В целом результаты исследования конкретизируют

педагогические условия поддержания конфессиональной идентичности в цифровой среде и задают практико-ориентированные ориентиры для проектирования образовательных модулей, направленных на развитие критического религиозного мышления и устойчивых навыков верификации информации.

Ключевые слова: конфессиональная идентичность; цифровой синкретизм; медиаграмотность; критическое мышление; критическое религиозное мышление; алгоритмические «эхо-камеры»; релятивизм; жанровая дезориентация; апологетика; теологическое образование; педагогические стратегии

Для цитирования. Парамонов, И. Ф. (2026). Конфессиональная идентичность в условиях цифрового синкретизма: педагогические стратегии развития критического мышления. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 590–619. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-987

Confessional identity in the context of digital syncretism: pedagogical strategies for critical thinking

I.F. Paramonov
Missionary Institute, Yekaterinburg, Russian Federation

Abstract

Background. The article addresses the challenge of fostering and sustaining students' confessional identity under digital syncretism, where cross-border information flows intensify competing interpretations of faith and weaken practical distinctions between authoritative and non-authoritative sources. The study aims to identify the main vectors that blur confessional identity in digital environments and to design a pedagogically valid toolkit for critical navigation supporting critical religious thinking. The methodology combines a systematic content analysis of digital religious materials (450 posts, 180 videos, 120 dialogue threads), a pedagogical experiment in a theological education setting (87 students divided into control and experimental groups), and semi-structured interviews followed by qualitative open coding. The findings reveal three stable vectors of identity erosion: algorithmic «echo chambers», relativization of truth criteria, and genre/context mixing in digital religious content, which together undermine source verification and increase susceptibility to syncretic narratives. The proposed pedagogical system (source-verification matrix, media-rhetoric analysis, case-study set, apologetic discussion seminars, and a critical-analysis portfolio) demonstrates measurable educational benefits and substantiates the need to integrate apologetic and critical-thinking components within a hybrid model of theological education.

Purpose. The aim of this study is a comprehensive analysis of the vectors of erosion of confessional identity under conditions of digital syncretism and the development of a

scientifically grounded system of pedagogical critical-thinking strategies capable of ensuring the formation of a confessionally defined, intellectually responsible, and spiritually mature graduate of Theology programmes (majors 48.03.01 and 48.03.02 Theology).

Materials and methods. The study analysed a corpus of digital religious materials (450 posts, 180 videos, and 120 dialogue threads) and examined the results of a pedagogical experiment conducted in the context of theological education (87 students: control group n=44, experimental group n=43; pre-test/post-test design). Additional empirical material consisted of semi-structured interview data processed through qualitative analysis using open coding procedures. The Cornell Critical Thinking Test was used as the diagnostic instrument; data processing relied on a comparative analysis of the control and experimental groups' indicators before and after the pedagogical intervention. The sequence of presentation and interpretation of the results was organised on the basis of the deductive method.

Results. The article identifies stable vectors of confessional identity erosion in the context of digital syncretism, manifested in the formation of "information bubbles" (echo chambers), the relativisation of criteria of truth and authority, and the mixing of genres and contexts in digital religious content, which collectively reduces students' ability to distinguish normatively significant from non-normative interpretations and increases susceptibility to syncretic narratives. It is substantiated that these vectors are not situational but systemic: they recur across different types of digital materials and are reinforced by the logic of algorithmic selection and the communicative practices of online communities. It is shown that a pedagogically productive response to this challenge is the developed set of tools for critical navigation in the digital religious environment, including a source-verification matrix, media-rhetorical analysis, a case-based toolkit, seminar discussions, and a critical-analysis portfolio, which enables a shift from spontaneous content consumption to reflective examination of premises, arguments, and source status. Experimental validation of the proposed system's effectiveness demonstrates positive dynamics in the experimental group compared with the control group in terms of critical-thinking indicators and academic achievement, confirming the effectiveness of integrating an apologetic component and critical-analysis procedures within a hybrid model of theological education. Overall, the findings specify the pedagogical conditions for sustaining confessional identity in a digital environment and provide practice-oriented guidelines for designing educational modules aimed at developing critical religious thinking and stable skills of information verification.

Keywords: confessional identity; digital syncretism; media literacy; critical thinking; critical religious thinking; algorithmic echo chambers; relativism; genre mixing; apologetics; theological education; pedagogical strategies

For citation. Paramonov, I. F. (2026). Confessional identity in the context of digital syncretism: pedagogical strategies for critical thinking. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 590–619. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-987

Введение

Формирование конфессиональной идентичности традиционно понималось как процесс встраивания индивида в систему воззрений, практик и сообщества конкретной религиозной традиции. Однако в условиях глобальной цифровизации этот процесс претерпевает качественные трансформации (Е.В. Балганова [1], М.В. Федотова [19]). Трансграничность цифрового пространства создает принципиально новую педагогическую ситуацию, в которой формирующаяся религиозная личность постоянно сталкивается с множественностью конкурирующих, часто противоречивых и синкретических интерпретаций веры, нередко преподносимых с высокой степенью профессионализма и убедительности (М.А. Купчинская, Н.В. Юдалевич [9], А.П. Романова, Д.А. Черничкин [11], И.С. Рудь, Т.И. Липич [12]).

В отличие от традиционных моделей теологического образования, где обучающиеся работали с контролируемым, проверенным корпусом текстов и авторитетных источников, современный студент-теолог оказывается в ситуации неограниченного доступа к разнородной информации, создаваемой как авторитетными богословами, так и энтузиастами без специальной подготовки, откровенно деструктивными источниками и случайными пользователями (А.И. Иванов [4]) Более того, цифровая культура формирует специфические когнитивные практики - фрагментарность восприятия, так называемое «клиповое мышление», которое несовместимо с требованиями системного и последовательного богословского образования (А.В. Фролов, А.В. Онкович [18]). Российские исследователи, в частности М.В. Федотова [19], в своих работах о религиозной идентичности молодежи в цифровом обществе отмечают, что конфессиональная определенность становится все более хрупкой и уязвимой. А.В. Иванов [4], разрабатывая концепцию «цифровой религии», подчеркивает, что цифровое измерение не просто репродуцирует традиционные религиозные практики в новом формате, но генерирует качественно новые, часто синкретические и релятивистские формы религиозности.

Алгоритмические механизмы социальных сетей создают так называемые «эхо-камеры» информации, которые одновременно усиливают

уже существующие убеждения пользователя и изолируют его от альтернативных позиций (Э.Д. Панарин [10]). При этом критерии истинности в цифровой среде смещаются от доктринальной аутентичности и научной корректности к метрикам популярности, количеству просмотров и числу лайков, что создает иллюзию достоверности поверхностного или искаженного контента (К.В. Тарасова [16]). В этом контексте перед системой теологического образования встает неотложная задача разработки специализированных педагогических механизмов и стратегий, позволяющих обучающимся не только усваивать подлинное вероучение в его полноте и целостности, но и развивать критическое мышление, необходимое для навигации в разнородном информационном ландшафте (С.А. Горохов [3], Н.А. Симбирцева [14]). Требуется система педагогических инструментов, которая интегрирует медиаграмотность, апологетические компетентности и критическую навигацию в цифровом пространстве, обеспечивая формирование устойчивой, самосознающей и рефлексивной конфессиональной идентичности (К.З. Кафарова, М.Р. Сельмурзаева, И.А. Полякова [7]).

Материалы и методы в настоящей работе выстроены в логике комплексного, многоуровневого дизайна и реализованы в 2023-2025 гг., что обеспечило сопоставление характеристик цифровой религиозной коммуникации с динамикой образовательных эффектов у обучающихся по программам направления подготовки 48.03.01 и 48.03.02 Теология. Методологическое решение опиралось на сочетание количественных процедур (структурирование выборок, фиксация частот и метрик популярности, сравнительное сопоставление показателей до и после педагогического воздействия) и качественных процедур (интерпретация смыслов, реконструкция индивидуальных стратегий доверия к источникам, выявление нарративных схем конструирования конфессиональной идентичности).

На первом этапе осуществлен систематический сравнительный контент-анализ религиозно окрашенного материала, распространяемого в наиболее востребованных у молодежной аудитории цифровых каналах и средах коммуникации, включая социальные сети и платформы ВКон-

такте, Telegram, а также специализированные онлайн-форумы, блогосферу и мессенджеры. Эмпирическая база данного этапа включила 450 текстовых публикаций религиозной тематики, 180 видеороликов и 120 дискурсивных фрагментов (диалогов) из тематических форумов и групп, что позволило перейти от описания единичных медиаслучаев к выявлению устойчивых паттернов цифрового религиозного дискурса. В ходе кодирования и последующей аналитической обработки фиксировались параметры происхождения контента (авторитетный источник, энтузиаст, непроверенный источник), его жанровая принадлежность (научный, апологетический, развлекательный, информационный), наличие синкретических элементов, доминирующие типы аргументации и риторические техники, а также критерии достоверности, эксплицитно или имплицитно используемые автором; дополнительно ставилась задача установить статистическую связность между популярностью материала и его научной/ доктринальной корректностью как показателя риска «эпистемического смещения» в условиях платформенной медиасреды.

На втором этапе проведен педагогический эксперимент по апробации авторской программы развития критического религиозного мышления в Негосударственном частном учреждении - образовательной организации высшего образования «Миссионерский институт» и Религиозной организации - духовная образовательная организация высшего образования «Екатеринбургская духовная семинария Екатеринбургской Епархии Русской Православной Церкви». В эксперименте участвовали 87 студентов бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки Теология, распределенные на контрольную (44 человека) и экспериментальную (43 человека) группы, при среднем возрасте 22-28 лет и сроке обучения по основной профессиональной образовательной программе 2-4 года, что обеспечило сопоставимость образовательного контекста и минимизацию влияния внешних академических факторов. Контрольная группа осваивала содержание в рамках традиционной образовательной модели (лекции, семинары, самостоятельная работа), тогда как экспериментальная группа дополнительно прошла 36-часовой модульный курс «Критическая навигация в цифровом религиозном пространстве». Оценивание результатов осуществлялось посредством pre- и post-тестирования, анализа практических работ и

проведения фокус-групп, что позволило соотнести измеряемые изменения с качественными свидетельствами обучающихся о трансформации стратегий работы с религиозной информацией.

На третьем этапе выполнено качественное исследование в формате 56 полуструктурированных интервью (средняя продолжительность 40-50 минут) со студентами теологических программ из ряда регионов России (г. Екатеринбург, г. Москва, г. Санкт-Петербург, г. Казань), направленное на выявление индивидуальных траекторий конструирования конфессиональной идентичности и механизмов согласования (или конфликта) между традиционным вероучением и альтернативными интерпретациями, циркулирующими в цифровой среде. Интервью-гайд охватывал вопросы, связанные с предпочитаемыми источниками информации о вере, критериями доверия к источникам, опытом столкновения с конкурирующими интерпретациями, стратегиями разрешения противоречий, осознанностью конфессиональной идентичности и ее динамикой, а также восприятием синкретизма и релятивизма в цифровом пространстве. Все интервью записывались при наличии информированного согласия участников, расшифровывались в полном объеме и анализировались с применением метода открытого кодирования (Open Coding), что обеспечило переход от первичных высказываний респондентов к аналитическим категориям и тематическим кластерам, релевантным для интерпретации педагогических условий формирования устойчивой конфессиональной идентичность.

Результаты и обсуждения

В результате контент-анализа и сопоставления его данных с материалами интервью и педагогического эксперимента установлено, что размывание конфессиональной идентичности в цифровой среде носит не эпизодический, а структурный характер и проявляется как минимум в трех устойчивых векторах: алгоритмически индуцируемой селекции информации («эхо-камеры»), релятивизации критериев истинности и смешении жанровых регистров религиозного контента (А.Ю. Русаков [13]).

Первый вектор связан с тем, что платформенная логика рекомендаций и потребления контента формирует у пользователя преимущественно «со-

гласованный» информационный поток, при котором альтернативные интерпретации либо маргинализируются, либо предъявляются в заведомо искаженном виде, что снижает вероятность рефлексивной проверки источников и аргументации. Эмпирически это подтверждается выявленным массивом религиозных групп и каналов в анализируемых сетях, значительная доля которых позиционируется как авторитетная при отсутствии верифицируемых сведений об авторе и при наличии апокрифических, синкретических либо откровенно еретических элементов. В рамках данной логики усиливается «порог популярности», т.е. алгоритмы, ориентированные на максимизацию вовлеченности, статистически поддерживают эмоционально привлекательные и поляризующие материалы независимо от их научной и доктринальной корректности, что выражается в слабой отрицательной корреляции между корректностью и просмотрами ($r = -0,14$) и разрыве между средними показателями просмотров у эмоционально «экстремальных» роликов и у академически выверенного контента. Существенным индикатором платформенной «эхо-камерности» выступает и рассогласование субъективной оценки информационного разнообразия с объективной структурой потребления: большинство опрошенных студентов контрольной группы декларируют получение разнонаправленной информации, однако анализ их реальных цифровых следов фиксирует доминирование контента, принадлежащего к сходной позиции по спорным вопросам, при низкой осознанности самого факта смещения.

Второй вектор размывания идентичности проявляется в релятивизации критериев истинности, когда истинностные суждения последовательно переводятся в регистр мнения, индивидуального выбора или «равноценности позиций», вследствие чего основания вероучительной нормативности подменяются дискурсивной множественностью и логикой «персональной версии» религиозного знания. На уровне контента это выражено в высокой доле релятивистских формулировок и утверждений о равноценности различных религиозных позиций, а также в присутствии высказываний, вступающих в противоречие с вероучением, но маркируемых как «альтернативные интерпретации», что институционально осложняет различение границ между доктринальной нормой, частной интерпретацией и псевдознанием. На уровне образовательной динами-

ки выявлено снижение доли студентов, убежденных в объективности вероучения, при увеличении длительности и интенсивности контакта с цифровой средой, причем значительная часть тех, кто фиксирует утрату уверенности, прямо связывает ее с влиянием цифровых источников.

Третий вектор размывания идентичности обусловлен смешением жанров и контекстов в цифровом пространстве, где религиозное знание циркулирует в одном информационном потоке с развлекательными форматами, мем-культурой, популяризаторскими упрощениями и недостоверными синкретическими продуктами, что снижает у обучающихся чувствительность к жанровым маркерам и эпистемическим «сигналам качества» источника. Иначе говоря, в цифровой среде формируется ситуация, при которой равноправно соседствуют научно-богословская речь, апологетическая аргументация и развлекательная пародийность, а пользователь в условиях дефицита критериальной грамотности начинает приписывать одинаковый статус достоверности сообщениям, различающимся по происхождению, целям и нормам проверки. Выявленное распределение жанров демонстрирует, что академический сегмент составляет меньшинство, тогда как значимые доли приходятся на популярное просвещение, развлекательные форматы и недостоверный/синкретический массив, что объективно повышает вероятность «жанровой дезориентации» при формировании конфессиональной идентичности.

Для обеспечения аналитической прозрачности и сопоставимости эмпирических данных по выделенным векторам размывания конфессиональной идентичности результаты контент-анализа и интервьюирования были сведены в обобщающую таблицу, фиксирующую ключевые индикаторы и интерпретацию соответствующих педагогических рисков. Представление данных в табличной форме позволяет одновременно удержать в поле рассмотрения количественные параметры (доли, корреляции, распределения) и качественные характеристики (типологию эффектов «эхо-камер», механизмы релятивизации, жанровую дезориентацию), тем самым обеспечивая основание для последующего обсуждения педагогических стратегий противодействия цифровому синкретизму. Далее в Таблице 1 приведена систематизация результатов по трем векторам размывания идентичности и жанровой структуре религиозного контента в цифровой среде

Таблица 1.

Векторы размывания конфессиональной идентичности в условиях цифрового синкретизма: эмпирические индикаторы и педагогические риски

Table 1. Factors Contributing to the Erosion of Religious Identity in the Context of Digital Syncretism: Empirical Indicators and Pedagogical Risks

Вектор размывания конфессиональной идентичности	Эмпирические индикаторы (по материалам исследования)	Интерпретация педагогического риска
Алгоритмические «эхо-камеры»	В анализируемых сетях выявлено свыше 800 религиозных групп/каналов, позиционирующих себя как авторитетные; 32% имеют идентифицируемого автора с указанием образования/должности; 45% содержат существенную долю апокрифичного материала; 23% транслируют еретические/синкретические учения как аутентичные. По видеоматериалам (n=180) установлена корреляция корректности и просмотров r = -0,14; эмоционально «экстремальные» ролики в среднем ~45 000 просмотров, академический контент ~3 200 просмотров. У 73% студентов контрольной группы фиксируется убеждённость в «разнообразии» источников при фактическом доминировании сходной позиции в 68% контента и неосознанности смещения у 61%.	Формирование иллюзии информационной полноты при фактической односторонности, снижение мотивации к проверке источников и аргументов, усиление зависимости когнитивных установок от рекомендательных механизмов платформ.
Релятивизация критериев истинности	В корпусе публикаций (n=450) 34% содержат релятивистские формулы («у каждого своя вера», «всё относительно»); 41% – тезисы о равноценности религиозных позиций; 28% – противоречия с вероучением, представленные как «альтернативные интерпретации» [1]. По интервью: на 1-м году обучения 82% студентов убеждены в объективности вероучения, на 3-м году – 64% (снижение на 18 п.п.); среди утративших уверенность 73% указывают влияние цифровых источников.	Подмена истины мнением, смещение доверия от доктринальных критериев к «дискурсивной равноценности», ослабление нормативной опоры конфессиональной идентичности и рост восприимчивости к синкретическим моделям.
Смешение жанров и контекстов	В цифровом корпусе (n=450) доля научно-богословского контента – 12%, апологетического – 18%, популярного просвещения – 25%, развлекательного/мем-культуры – 28%, недостоверного/синкретического – 17%.	Жанровая дезориентация: уравнивание статуса источников и форматов, снижение способности различать академический, апологетический, популярный и развлекательный регистры и, как следствие, рост вероятности принятия псевдознания как «нормы».

Представленные в Таблице 1 данные позволяют рассматривать размывание конфессиональной идентичности в цифровой среде как совокупность взаимосвязанных механизмов, где алгоритмическая селекция контента («эхо-камеры») выступает инфраструктурным условием, а релятивизация истинности и жанровая дезориентация - его когнитивно-дискурсивными следствиями. В педагогическом отношении это означает, что риски не сводимы к «некачественным источникам» как таковым. Они закрепляются через устойчивые практики потребления медиаконтента, в которых критерии авторитетности, доктринальной корректности и жанровой уместности оказываются вторичными по отношению к показателям вовлеченности и субъективной убедительности. Поэтому, адресная профилактика должна включать не только обучение верификации и распознаванию синкретических конструктов, но и систематическое формирование навыков критической навигации в рекомендательных средах, а также освоение жанровых маркеров и критериев эпистемологической надежности религиозного высказывания (К.В. Карпов [6]).

Смешение жанров и контекстов в цифровом религиозном пространстве проявляется не только как количественное преобладание развлекательных и популяризаторских форматов над академическими, но и как качественное смещение смысловых рамок, в результате которого сакральные тексты и доктринальные положения все чаще функционируют вне их исходной традиционной семантики (С.Ю. Белоусова [2]). В этом случае возникает потеря контекстуальности священного, т.е. религиозные символы и цитаты оказываются встроены в коммерческие и развлекательные сценарии потребления, а молитвенные практики редуцируются до инструментальных «техник» достижения земных целей, что деформирует представление обучающихся о природе религиозного знания и его нормативных основаниях. Одновременно усиливается эрозия различий между авторитетными и неавторитетными источниками, поскольку в едином потоке ленты статус богословско-компетентного высказывания и случайного пользовательского мнения визуально и технически уравнивается, что затрудняет формирование устойчивых критериев доверия.

Педагогическая интервенция, реализованная в рамках курса «Критическая навигация в цифровом религиозном пространстве», показала, что целенаправленное обучение жанровому различению и анализу медиариторики статистически и содержательно повышает способность студентов распознавать жанровые регистры религиозного сообщения и оценивать риски их некорректного использования в теологическом образовании. После освоения соответствующего модуля в экспериментальной группе большинство обучающихся продемонстрировали корректную жанровую классификацию материалов (81%), способность аргументированно объяснять проблемность отдельных жанровых форм в образовательном контексте (76%) и готовность предлагать практики «переконтекстуализации» контента (68%), тогда как в контрольной группе аналогичные показатели оказались существенно ниже (37%, 18% и 12% соответственно), что указывает на эффект специально организованного педагогического воздействия. Тем самым смешение жанров следует интерпретировать как управляемый педагогический риск. При наличии инструментов критического чтения и критериев жанровой уместности цифровой материал может быть не только источником синкретических искажений, но и дидактическим ресурсом, подлежащим профессиональной переработке. Логическим продолжением данного анализа является переход к рассмотрению педагогических стратегий критической навигации, направленных на восстановление критериев авторитетности, истинности и контекстуальности в условиях алгоритмизированной медиасреды.

Инструмент анализа медиариторики в религиозном контенте был разработан как дидактически структурированная процедура выявления и критической деконструкции речевых стратегий, которые в цифровой среде нередко используются для внушения, подмены аргументации и формирования некритически усваиваемых установок. Его педагогическая ценность состоит в том, что внимание обучающихся целенаправленно переносится с поверхностной убедительности сообщения на анализ того, каким образом высказывание «собирается» риторически. За счет апелляции к авторитету без достаточных оснований, эмоционального давления вместо доказательства, редукции сложных богословских во-

просов до примитивных формул, гиперболизации угроз или обещаний, апелляции к большинству как суррогату истинности, конструирования ложной дихотомии, а также использования неопределенных терминов и языковых манипуляций. В результате у студента формируется операциональный навык распознавания типовых механизмов манипулятивного влияния, что принципиально важно в условиях, когда платформа поощряет контент, ориентированный на вовлеченность, а не на корректность и доказательность.

Процедура применения инструмента предполагает последовательное выделение тезиса (основного утверждения) анализируемого материала, затем идентификацию задействованных риторических техник и их функций в структуре сообщения, после чего проводится оценка логической валидности аргументации и проверка истинности ключевых предпосылок (в том числе через обращение к источникам и сопоставление с доктринальными основаниями). Завершающим шагом выступает интегральный вывод о степени надежности сообщения и допустимости его использования в учебных и личностно-духовных практиках, причем данный вывод строится не на интуитивном доверии к харизме автора или популярности публикации, а на рационально реконструируемых критериях. Тем самым инструмент анализа медиариторики выполняет двойную функцию: с одной стороны, служит средством диагностики манипулятивных конструкций в религиозном медиадискурсе, а с другой - становится механизмом формирования у обучающихся устойчивой привычки критического чтения и интеллектуальной ответственности при обращении к религиозной информации в цифровой среде.

Система кейс-стади для критического анализа была разработана как прикладной компонент педагогической модели, обеспечивающий перенос сформированных у обучающихся аналитических навыков из «учебно-теоретического» режима в режим решения реальных когнитивных задач, возникающих при столкновении с конкурирующими интерпретациями вероучительных вопросов в цифровой среде (Н.В. Сорокина [15], Д.Ю. Тулепбергенова [17]). В рамках исследования подготовлен корпус из 25 кейсов, каждый из которых строится вокруг конкретного

проблемного узла (например, вопросы брака и развода, смысл иконопочитания, интерпретация ключевых праздников, соотношение веры и науки) и включает несколько (как правило, 3-4) вариантов трактовки одного и того же содержания, заимствованных из реальных медиатекстов и медиавысказываний при обязательной деперсонификации источников (изменение имен и идентифицирующих признаков) для соблюдения этических требований и предотвращения персонализации учебной дискуссии. Такая структура кейса позволяет, с одной стороны, сохранить эмпирическую «похожесть» на цифровую реальность, а с другой - задать дидактически управляемое пространство для сопоставления аргументационных стратегий, жанровых рамок и скрытых предпосылок, лежащих в основе альтернативных позиций.

Процедура работы с кейсом организована как последовательность аналитических операций. Обучающийся первоначально фиксирует предмет обсуждения и смысловую рамку кейса, далее рассматривает каждую интерпретацию через призму матрицы верификации источников и инструмента анализа медиариторики, после чего устанавливает степень соответствия позиции традиционному вероучению и выявляет основания проблематичности альтернативных трактовок (с точки зрения методологической корректности, конфессиональной аутентичности, контекстуальности и этических границ обращения со священным). Принципиально важно, что итогом работы выступает не только «выбор правильного ответа», но и развернутая аргументация, включающая реконструкцию ошибок (логических, герменевтических, доктринальных) и проектирование конструктивного ответа на возможные возражения, что переводит апологетический компонент из декларативного уровня в уровень профессионально формируемой коммуникативной компетентности. Как видим, кейс-стади в данном исследовании выполняют функцию педагогического «моста» между критической оценкой медиаконтента и устойчивостью конфессиональной идентичности, поскольку формируют у студентов опыт рационально-ответственного соотнесения цифровых интерпретаций с нормативными основаниями традиции и одновременно развивают культуру диалога в условиях открытого информационного поля.

Апологетические дискуссионные семинары были встроены в образовательную модель как регулярный (еженедельный) двухчасовой формат проблемно-диалогической работы, направленный на педагогически управляемое «проживание» тех смысловых конфликтов и когнитивных вызовов, которые продуцируются цифровой средой и в наибольшей степени воздействуют на устойчивость конфессиональной идентичности обучающихся. Тематическое поле семинаров формировалось на основе мониторинга актуальной повестки цифровых платформ и включало обсуждение новых синкретических тенденций и квазидоктринальных конструктов, вопросов этико-антропологического выбора, активно тиражируемых в сети, а также интерпретационных разногласий, возникающих внутри конфессионального пространства, что позволяло переводить стихийное столкновение студентов с «спорным контентом» в режим профессионально организованной рефлексии. В процессе семинаров целенаправленно формировались коммуникативные и когнитивные компетентности, значимые для критической навигации, т.е. способность к внимательному слушанию и реконструкции позиции собеседника, поиск зон согласия при наличии расхождений, аргументированная защита традиционного вероучения без апелляции к агрессии или дискредитации оппонента, а также разведение продуктивной интеллектуальной критичности (как нормы академической и богословской культуры) и деструктивного сомнения, ведущего к подрыву критериев истинности. Роль преподавателя в данной модели принципиально понимается не как трансляция готовых ответов, а как модерация дискурса и обеспечение его эпистемологической, и этической корректности. Преподаватель задает рамки обсуждения, пресекает манипулятивные стратегии и подмену аргументации риторическим давлением, удерживает связь дискуссии с богословскими основаниями и помогает студентам обосновывать выводы в логике конфессиональной аутентичности. Тем самым апологетические дискуссионные семинары выступают механизмом институционального «присвоения» цифровых вызовов образовательным процессом. Кроме того, проведение семинаров снижает вероятность некритического принятия синкретических интерпретаций, повышает устойчивость к релятивизации

критериев истинности и формирует опыт конструктивного диалога как ключевую компетентность профессиональной деятельности теолога в условиях открытого информационного поля.

Портфолио критического анализа в разработанной модели оценивания рассматривается как интегративная форма фиксации образовательных результатов, позволяющая диагностировать не отдельные фрагментарные умения, а целостную способность обучающегося к критической навигации в цифровом религиозном пространстве и к ответственному соотнесению медиавысказывания с критериями достоверности и конфессиональной аутентичности. В рамках промежуточной аттестации студент формирует портфолио, включающее 8-10 самостоятельно отобранных единиц контента из различных типов источников, что обеспечивает репрезентативность анализируемого материала и исключает редукцию учебного опыта к одному медиаканалу. При этом задается минимальная структура корпуса: не менее двух примеров из социальных сетей, двух - с видеоплатформ, двух - из блогосферы и двух - из академического сегмента, поскольку именно сопоставление жанров и контекстов позволяет выявить степень сформированности жанровой грамотности и критерийного мышления. Для каждого выбранного объекта студент последовательно применяет матрицу верификации источников, осуществляет анализ медиариторики, выявляет наличие либо отсутствие синкретических элементов и, при обнаружении доктринальных искажений или типичных возражений, формулирует апологетически корректный и конструктивный ответ, завершая работу аналитическими выводами и практическими рекомендациями относительно допустимости использования материала в образовательных и личностно-духовных практиках.

Оценивание портфолио строится по критериям, отражающим как методическую грамотность, так и содержательную зрелость сформированных компетенций. Проверяется корректность применения инструментов анализа, глубина и самостоятельность аналитических процедур, теологическая грамотность выводов и способность к конструктивному ответу на возражения без перехода к конфликтогенным стратегиям коммуникации. Тем самым портфолио выполняет не только контрольную,

но и формирующую функцию, поскольку сама логика его разработки побуждает студента к рефлексивному отбору материала, к осознанию собственных критериев доверия и к выработке устойчивого алгоритма критической работы с религиозной информацией в условиях цифрового синкретизма. В методологическом отношении данная форма аттестации обеспечивает более высокую валидность выводов об образовательном эффекте программы по сравнению с одноразовыми тестовыми процедурами, поскольку фиксирует способность к переносу освоенных инструментов на новый, непредъявленный заранее контент и тем самым демонстрирует сформированность компетентности как устойчивого способа действия.

Результаты педагогического эксперимента и оценивание эффективности разработанной программы свидетельствуют о статистически и педагогически значимом влиянии целенаправленного обучения критической навигации на развитие критического религиозного мышления обучающихся. Для измерения динамики критического мышления была применена адаптированная шкала на основе Cornell Critical Thinking Test, переведенная на русский язык и методически соотнесенная с задачами теологического образования [20]. На этапе входной диагностики различия между контрольной группой (n=44) и экспериментальной группой (n=43) отсутствовали: средний результат pre-test составил 52,3% ± 8,1 в контрольной группе и 51,8% ± 7,9 в экспериментальной группе ($p=0,78$), что позволяет рассматривать группы как сопоставимые по исходному уровню критического мышления. По завершении экспериментального воздействия выявлен принципиально иной профиль динамики: посттестовые показатели достигли 58,7% ± 9,4 в контрольной группе и 76,4% ± 8,2 в экспериментальной группе при высоко значимых различиях ($p<0,001$). Соответственно, прирост составил +6,4 процентных пункта в контрольной группе и +24,6 процентных пункта в экспериментальной группе ($p<0,001$), что указывает на выраженный эффект специального обучения по сравнению с естественным приростом, обусловленным обычным образовательным процессом.

Отдельный блок диагностики был направлен на проверку сформированности прикладных навыков, непосредственно связанных с устой-

чивостью конфессиональной идентичности в условиях цифрового синкретизма. Так, способность к верификации источников оценивалась через применение матрицы верификации к набору из 10 разнородных материалов (академических, апологетических, синкретических и развлекательных), где критерием успешности выступала доля студентов, корректно верифицировавших не менее 8 источников из 10. В контрольной группе указанного уровня достигли 31% студентов, тогда как в экспериментальной группе по итогам обучения - 72%, при статистически значимых различиях ($p<0,001$), что позволяет интерпретировать результат как формирование у большинства обучающихся устойчивого алгоритма критической оценки источника, а не ситуативного «узнавания» отдельных примеров.

Аналогичным образом проверялась способность распознавать синкретизм и релятивизм. Студентам предъявлялись 12 утверждений, из которых 5 содержали синкретические или релятивистские элементы, а показателем выступала доля участников, корректно идентифицировавших не менее 4 проблемных утверждений из 5. В контрольной группе данный порог преодолели 28% студентов, тогда как в экспериментальной группе - 76% ($p<0,001$), что подтверждает эффективность курса в части формирования критериев различения между конфессионально аутентичным высказыванием, допустимой интерпретацией и содержательно ошибочной (в том числе синкретической) конструкцией. В совокупности полученные результаты позволяют заключить, что разработанная программа оказывает комплексное воздействие. Она усиливает не только общий уровень критического мышления, но и специализированные компетентности - верификацию источников и распознавание синкретизма/ релятивизма - которые выступают ключевыми условиями сохранения конфессиональной идентичности в цифровой среде.

Оценивание навыков апологетического диалога было организовано в форме письменного задания. Студентам предлагалось подготовить краткий аргументированный ответ объемом 200-300 слов на типовое возражение против традиционного вероучения, что позволило диагностировать не декларативное знание догматических положений, а способность к их логически корректной, теологически грамотной и коммуникативно

конструктивной репрезентации в ситуации полемики. Экспертная оценка осуществлялась тремя независимыми преподавателями теологии по четырем критериям (логическая корректность аргументации, теологическая грамотность, уважительность и конструктивность по отношению к позиции собеседника, оригинальность и глубина анализа), каждый из которых оценивался по пятибалльной шкале, что обеспечивало суммарный диапазон 0-20 баллов и тем самым повышало надежность комплексной интерпретации качества ответа. Полученные результаты демонстрируют статистически значимое преимущество экспериментальной группы: средний балл в контрольной группе составил 12,8 ± 2,3, тогда как в экспериментальной группе - 16,4 ± 2,1, а различия между группами достигли уровня значимости p=0,003, что позволяет интерпретировать эффект как следствие специально организованного обучения, а не как естественный прирост, возникающий в ходе традиционной подготовки. В содержательном отношении данный результат указывает на то, что включение в образовательный процесс инструментов критической навигации и практик управляемого диалога способствует формированию у студентов более зрелой модели апологетической коммуникации, в которой аргументация опирается на критерии доказательности и конфессиональной аутентичности и при этом сохраняет этическую корректность взаимодействия с оппонентом.

Устойчивость конфессиональной идентичности оценивалась посредством разработанной шкалы из 15 утверждений, отражающих когнитивный, мотивационно-ценностный и коммуникативно-поведенческий компоненты идентичности (в частности, понимание основных доктрин, способность объяснить основания собственной веры и готовность конструктивно взаимодействовать с возражениями), с применением пятибалльной шкалы Лайкерта [8] и суммарным диапазоном 0–75 баллов. На входном этапе обе группы демонстрировали сопоставимый уровень (pre-test: 51,2 ± 8,7), что позволяет рассматривать последующие различия как связанные с образовательным воздействием. По итогам обучения в контрольной группе зафиксирован умеренный прирост показателя устойчивости (post-test: 53,1 ± 9,1), тогда как в экспериментальной группе показатель существенно выше (post-test: 64,3 ± 7,8), а

межгрупповое различие статистически значимо (p=0,002). Тем самым результаты подтверждают, что развитие критического религиозного мышления и освоение процедур верификации источников, анализа медиариторики и апологетического ответа оказывают интегральное влияние на устойчивость конфессиональной идентичности, переводя ее из преимущественно интуитивной самоидентификации в более рефлексивную и аргументированно поддерживаемую позицию, устойчивую к релятивизации и синкретическим смешениям в цифровой среде.

По завершении курса «Критическая навигация в цифровом религиозном пространстве» было проведено 20 полуструктурированных интервью со студентами экспериментальной группы, что позволило получить качественную верификацию количественных эффектов и уточнить механизмы их формирования на уровне индивидуальных образовательных практик. Анализ интервью показал, что доминирующим результатом стало преобразование повседневной работы студентов с цифровыми религиозными источниками: 17 из 20 респондентов (85%) описали переход от стихийного потребления контента к более осознанной стратегии отбора, включающей критичность к происхождению материалов, отказ от подписок на сомнительные каналы и группы, а также намеренное ограничение контакта с источниками, не удовлетворяющими базовым критериям надежности. Существенным качественным эффектом выступило укрепление уверенности в вероучительных основаниях собственной конфессиональной принадлежности: 18 из 20 студентов (90%) сообщили о росте способности аргументированно объяснять свои убеждения и о снижении дезориентирующего воздействия конкурирующих интерпретаций, циркулирующих в цифровой среде, что позволяет рассматривать курс не только как технологию медиаграмотности, но и как средство когнитивной стабилизации идентичности через формирование критериев истинности и доверия. Важным подтверждением прикладной результативности программы является и динамика коммуникативного компонента. Так, 16 из 20 респондентов (80%) отметили повышение готовности к диалогу с носителями иных взглядов, появление способности воспринимать альтернативные позиции без ощущения угрозы и переход от реактивного отрицания к

конструктивному ответу, что указывает на развитие апологетической коммуникации в модусе рационально-этического взаимодействия. Вместе с тем интервью выявили остаточные затруднения, указывающие на границы устойчивости сформированных навыков. Например, часть студентов фиксировала трудность регулярного применения инструментов в условиях высокой интенсивности цифрового потока, потребность в периодическом повторении и обновлении освоенных процедур, а также необходимость их системной интеграции в содержание других дисциплин теологической подготовки. Полученные данные позволяют сделать вывод о целесообразности институционализации курса как элемента сквозной образовательной модели, а не как разового вмешательства, поскольку устойчивость критической навигации в цифровой среде требует поддерживающей практики и междисциплинарного закрепления.

Обсуждение

Обсуждение полученных результатов позволяет уточнить теоретическую модель формирования конфессиональной идентичности в условиях цифровизации как процесса, детерминированного не только индивидуальными установками обучающегося, но и медиатехнологическими режимами распространения религиозной информации. Выявленные в исследовании три вектора размывания идентичности (алгоритмические «эхо-камеры», релятивизация критериев истинности и смешение жанров) целесообразно трактовать как взаимосвязанные уровни одного механизма: инфраструктурный (алгоритмическая селекция и усиление контента), когнитивно-нормативный (сдвиг от истины к «мнению») и дискурсивно-жанровый (уравнивание статусов сообщений в ленте), что согласуется с современными российскими исследованиями цифровой религиозности и цифровых религиозных сообществ. Тем самым цифровая среда выступает не «каналом» трансляции религиозной традиции, а автономным пространством смыслопроизводства с собственной логикой авторитетности и убедительности, требующей целенаправленной педагогической концептуализации.

Практическая значимость разработанной системы педагогических инструментов подтверждается статистически значимыми различиями

между контрольной и экспериментальной группами ($p<0,001$ по большинству показателей), что указывает на воспроизводимость эффекта не на уровне отдельных приемов, а на уровне целостной педагогической технологии. Применительно к программам теологического образования это показывает необходимость институционального включения модулей критической навигации (верификация источников, анализ медиориторики, распознавание синкретизма/ релятивизма, кейс-стади и портфолио) как обязательного ядра подготовки, а не факультативного «цифрового дополнения», причем модель в принципе масштабируема и в межконфессиональном контуре при сохранении конфессионально-специфичных критериев аутентичности.

Отдельного внимания требует апологетический компонент. Результаты показывают, что эффективной является не изолированная апологетика как отдельная дисциплина, а ее интеграция в практики критического мышления, где апологетический ответ строится как рационально проверяемая и этически корректная аргументация, а не как запретительная реакция на «чужое» мнение. В этой логике использование закрытых образовательных платформ (например, на базе LMS) оправдано как средство обеспечения верифицированного базового корпуса материалов, однако педагогически продуктивной является не изоляция обучающихся от открытого поля, а управляемое включение открытых источников в учебную работу через критические комментарии, практикумы и модерируемые дискуссии. Поэтому, оптимальной представляется гибридная модель организации теологического образования, в которой очное взаимодействие обеспечивает наставничество, дискуссионно-апологетическую практику и экзистенциально-общинное измерение веры, а дистанционный контур - доступ к корпусам материалов и систематическую самостоятельную аналитическую работу.

Результаты исследования подчеркивают незаменимость роли педагога как носителя эпистемического авторитета и модератора смыслов. Именно педагог демонстрирует образцы анализа, задает критерии различения между продуктивной критичностью и разрушительной релятивизацией, поддерживает психологически безопасное пространство обсуждения и предотвращает манипулятивные сценарии коммуника-

ции, тем самым переводя цифровые вызовы из зоны стихийного воздействия в зону управляемого образования.

Ограничения проведенного исследования связаны, во-первых, с объемом и структурой выборки (87 студентов), что при выявленной статистической значимости эффектов не позволяет автоматически экстраполировать результаты на всю совокупность обучающихся теологических программ без репликации на более крупных выборках и в иных образовательных контекстах. Во-вторых, фиксация эффектов осуществлялась в краткосрочной перспективе (контрольный срез через 1-2 недели после завершения курса), поэтому устойчивость сформированных навыков и их переход в стабильные поведенческие практики требуют проверки в долгосрочном дизайне (6-12 месяцев и более). В-третьих, институциональная ограниченность (апробация в одном учреждении) и потенциальный эффект осведомленности участников о включенности в экспериментальную программу могут усиливать мотивационную компоненту и тем самым искажать оценку «чистого» педагогического воздействия. В-четвертых, при исследовании образовательных эффектов в цифровой среде принципиальной методической проблемой остается невозможность полного контроля «индивидуальной медиадиеты» студентов (какой именно религиозный контент и с какой интенсивностью потреблялся параллельно обучению), что потенциально выступает неконтролируемой внешней переменной.

Перспективные направления дальнейших исследований включают расширение географии и конфессионального охвата апробации разработанных инструментов, что позволит проверить переносимость модели на иные традиции и типы религиозного образования. Методологически приоритетным является построение лонгитюдных исследований удержания навыков критической навигации и их влияния на реальные практики (выбор источников, характер участия в сетевых дискуссиях, динамика критериев доверия). На уровне сравнительной педагогики целесообразно сопоставить эффективность различных моделей медиаобразования (ограничительно-защитной, критической, конструктивной) применительно к задачам формирования конфессиональной идентичности. Отдельного внимания требует анализ отложенных про-

фессиональных эффектов - влияния сформированных компетенций на пастырскую и миссионерскую деятельность выпускников в условиях открытого информационного поля. Наконец, перспективным представляется исследование интеграции инструментов искусственного интеллекта в процедуры верификации источников и первичного анализа медиариторики при сохранении решающей роли педагогической экспертизы и конфессионально-нормативных критериев.

Заключение

Проведенное исследование в целом подтверждает исходную гипотезу о том, что устойчивость конфессиональной идентичности в ситуации цифрового синкретизма может быть обеспечена при условии целенаправленного развития у обучающихся критического религиозного мышления, опирающегося на специально сконструированные педагогические инструменты и процедуры их систематического применения. Установлено, что ключевые угрозы устойчивости идентичности формируются тремя взаимосвязанными механизмами: алгоритмическими «эхо-камерами» как инфраструктурным ограничителем информационного разнообразия, релятивизацией критериев истинности как когнитивно-нормативным сдвигом и смешением жанров и контекстов как дискурсивным фактором уравнивания статусов религиозных сообщений; вместе они создают выраженные педагогические риски, однако при корректной образовательной организации не носят фатального характера. Разработанная система педагогических инструментов критической навигации (матрица верификации источников, инструмент анализа медиориторики, кейс-стади, апологетические дискуссионные семинары и портфолио критического анализа) продемонстрировала результативность при апробации в теологическом образовательном контексте, что выражено в статистически значимых различиях между контрольной и экспериментальной группами по большинству показателей и в качественных свидетельствах изменения учебных и медиапрактик у студентов. Принципиальным выводом является положение о необходимости не внешней «защитной» изоляции обучающихся от открытого информационного поля, а формирования у них инструментально-рефлексивной компетентности работы с цифро-

вым контентом, дополняемой интеграцией апологетического компонента в учебный процесс, использованием верифицированных образовательных контуров и реализацией гибридной модели, сочетающей очное наставничество с дистанционными форматами самостоятельной аналитической деятельности. Перспектива дальнейшего развития направления предполагает расширение эмпирической апробации в иных институциональных и конфессиональных контекстах, методическую адаптацию инструментария для разных уровней религиозного образования, разработку прикладных рекомендаций для преподавателей, лонгитюдный мониторинг устойчивости эффектов и анализ их влияния на профессиональную (в том числе пастырско-миссионерскую) практику выпускников, а также проработку механизмов включения подтвержденных педагогических решений в нормативно-методические контуры подготовки по теологическим направлениям.

Список литературы

1. Балганова, Е. В. Тенденции и риски цифровизации высшего и профессионального образования. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2021. *12*(3), 19–31. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-3-19-31. EDN: https://elibrary.ru/RJTNQJ
2. Белоруссова, С. Ю. Религия в виртуальном пространстве. *Этнография*. 2021. (4 (14)), 94–118. https://doi.org/10.31250/2618-8600-2021-4(14)-94-118. EDN: https://elibrary.ru/SYPKTC.
3. Горохов, С. А. Религиозная идентичность как фактор формирования конфессиональных регионов современного мира. *Вестник Московского университета. Серия 5: География*. 2012. (5), 49–55. EDN: https://elibrary.ru/PJQDLP
4. Иванов, А. В. Цифровая религия. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2018. *18*(4), 377–381. https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-4-377-381. EDN: https://elibrary.ru/VRIBZM
5. Иванов, А. В. Цифровая религия. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2018. *18*(4), 377–381. https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-4-377-381. EDN: https://elibrary.ru/VRIBZM
6. Карпов, К. В. Эпистемология религиозной веры как дисциплинообразующая часть философии религии. *Epistemology & Philosophy of Science*. 2017. *53*(3), 8–18. https://doi.org/10.5840/eps201753343. EDN: https://elibrary.ru/ZSNIUP

7. Кафарова, К. З., Сельмурзаева, М. Р., Полякова, И. А. Социальная педагогика в цифровой среде и развитие медиаграмотности подростков. *Мир науки, культуры, образования*. 2025. (6 (115)), 80–83. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-6115-80-83. EDN: https://elibrary.ru/CIFUOE
8. Квон, Г. М., Вакс, В. Б., Поздеева, О. Г. Использование шкалы Лайкерта при исследовании мотивационных факторов обучающихся. *Концепт*. 2018. (11), 8. https://doi.org/10.24411/2304-120X-2018-11086. EDN: https://elibrary.ru/YOMBRR
9. Купчинская, М. А., Юдалевич, Н. В. Клиповое мышление как феномен современного общества. *Бизнес-образование в экономике знаний*. 2019. (3 (14)), URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-kak-fenomen-sovremennogo-obschestva (дата обращения: 13.01.2026). EDN: https://elibrary.ru/TNIJLR
10. Понарин, Э. Д. Как и почему нейросети и роботы влияют на религию. *РБК*. 29.09.2023. URL: https://www.hse.ru/org/persons/6843727/ (дата обращения: 13.01.2026)
11. Романова, А. П., Черничкин, Д. А. Проблемы виртуальной религиозной идентичности. *Политическая наука*. 2020. (4), 59–73. https://doi.org/10.31249/poln/2020.04.03. EDN: https://elibrary.ru/AMYIWD
12. Рудь, И. С., Липич, Т. И. Влияние цифровизации на формирование религиозной идентичности современного общества. *NOMOTHETIKA: Философия. Социология. Право*. 2025. (1). https://doi.org/10.52575/2712-746X-2025-50-1-172-184. EDN: https://elibrary.ru/RCQOAH.
13. Русаков, А. Ю. Эхо-камеры в современной массовой культуре. *Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры*. 2019. (2 (39)), 11–15. https://doi.org/10.30725/2619-0303-2019-2-11-15. EDN: https://elibrary.ru/GYRHXB
14. Симбирцева, Н. А. Медиапедагогика как приоритетное направление современного образования. *Педагогическое образование в России*. 2018. (5), 21–26. https://doi.org/10.26170/po18-05-03. EDN: https://elibrary.ru/XPCXEL
15. Сорокина, Н. В. Кейс-стади как метод педагогического исследования. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2011. *60*(6), 7–11. EDN: https://elibrary.ru/NYLEEX
16. Тарасова, К. В. Измерение критического мышления студентов в открытой онлайн-среде: методология, концептуальная рамка и типология заданий. *Вопросы образования*. 2022. (3), 187–212. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-187-212. EDN: https://elibrary.ru/SUFXTR
17. Тулепбергенова, Д. Ю. Сущность кейс-стади: педагогический аспект осмысления термина. *Интеграция образования*. 2014. *18*(1 (74)), 82–88. https://doi.org/10.15507/Inted.74.018.201401.082. EDN: https://elibrary.ru/SIEUPJ
18. Фёдоров, А. В., Онкович, А. В. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом: актуальность исследования. *Медиаобразование*. 2012. (5), 45–54. EDN: https://elibrary.ru/PHOBEX

19. Фёдорова, М. В. Религиозная идентичность в современном цифровом мире. *Социодинамика*. 2020. (6), 66–79. https://doi.org/10.25136/2409-7144.2020.6.33085. EDN: https://elibrary.ru/STWURD
20. French, B. F. [et al.]. Detection of differential item functioning in the Cornell Critical Thinking Test across Korean and North American students. *Psychological Test and Assessment Modeling*. 2014. *56*(3), 275–286.

References

1. Balganova, E. V. (2021). Trends and risks of digitalization in higher and vocational education. *Russian Journal of Education and Psychology*, *12* (3), 19–31. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-3-19-31. EDN: https://elibrary.ru/RJTNQJ
2. Belorussova, S. Yu. (2021). Religion in the virtual space. *Ethnography*, *(4 (14))*, 94–118. https://doi.org/10.31250/2618-8600-2021-4(14)-94-118. EDN: https://elibrary.ru/SYPKTC
3. Gorokhov, S. A. (2012). Religious identity as a factor in the formation of confessional regions in the modern world. *Bulletin of Moscow University. Series 5: Geography*, *(5)*, 49–55. EDN: https://elibrary.ru/PJQDLP
4. Ivanov, A. V. (2018). Digital religion. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, *18* (4), 377–381. https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-4-377-381. EDN: https://elibrary.ru/VRIBZM
5. Ivanov, A. V. (2018). Digital religion. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, *18* (4), 377–381. https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-4-377-381. EDN: https://elibrary.ru/VRIBZM
6. Karpov, K. V. (2017). Epistemology of religious faith as a discipline-forming part of the philosophy of religion. *Epistemology & Philosophy of Science*, *53* (3), 8–18. https://doi.org/10.5840/eps201753343. EDN: https://elibrary.ru/ZSNIUP
7. Kafarova, K. Z., Selmurzaeva, M. R., & Polyakova, I. A. (2025). Social pedagogy in the digital environment and the development of media literacy among adolescents. *World of Science, Culture, Education*, *(6 (115))*, 80–83. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-6115-80-83. EDN: https://elibrary.ru/CIFUOE
8. Kwon, G. M., Vaks, V. B., & Pozdeeva, O. G. (2018). Using the Likert scale to study the motivational factors of students. *Concept*, *(11)*, 8. https://doi.org/10.24411/2304-120X-2018-11086. EDN: https://elibrary.ru/YOMBRR
9. Kupchinskaya, M. A., & Yudalevich, N. V. (2019). Clip thinking as a phenomenon of modern society. *Business Education in the Knowledge Economy*, *(3 (14))*. Retrieved from: https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-kak-fenomen-sovremennogo-obschestva (accessed: 13.01.2026). EDN: https://elibrary.ru/TNIJLR
10. Ponarin, E. D. (2023). How and why neural networks and robots affect religion. *RBC*. September 29, 2023. Retrieved from: https://www.hse.ru/org/persons/6843727/ (accessed: 13.01.2026)

11. Romanova, A. P., & Chernichkin, D. A. (2020). Problems of virtual religious identity. *Political Science*, *(4)*, 59–73. https://doi.org/10.31249/poln/2020.04.03. EDN: https://elibrary.ru/AMYIWD
12. Rud, I. S., & Lipich, T. I. (2025). The impact of digitalization on the formation of religious identity in modern society. *NOMOTHETIKA: Philosophy. Sociology. Law*, *(1)*. https://doi.org/10.52575/2712-746X-2025-50-1-172-184. EDN: https://elibrary.ru/RCQOAH
13. Rusakov, A. Yu. (2019). Echo chambers in modern mass culture. *Bulletin of the St. Petersburg State Institute of Culture*, *(2 (39))*, 11–15. https://doi.org/10.30725/2619-0303-2019-2-11-15. EDN: https://elibrary.ru/GYRHXB
14. Simbirtseva, N. A. (2018). Media pedagogy as a priority direction of modern education. *Pedagogical Education in Russia*, *(5)*, 21–26. https://doi.org/10.26170/po18-05-03. EDN: https://elibrary.ru/XPCXEL
15. Sorokina, N. V. (2011). Case study as a method of pedagogical research. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, *60* (6), 7–11. EDN: https://elibrary.ru/NYLEEX
16. Tarasova, K. V. (2022). Measuring students' critical thinking in an open online environment: methodology, conceptual framework, and task typology. *Issues in Education*, *(3)*, 187–212. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-187-212. EDN: https://elibrary.ru/SUFXTR
17. Tulepbergenova, D. Yu. (2014). The essence of case study: pedagogical aspect of the term's interpretation. *Integration of Education*, *18* (1 (74)), 82–88. https://doi.org/10.15507/Inted.74.018.201401.082. EDN: https://elibrary.ru/SIEUPJ
18. Fedorov, A. V., & Onkovich, A. V. (2012). Trends in the development of secular and theological media education in Russia and abroad: relevance of the research. *Media Education*, *(5)*, 45–54. EDN: https://elibrary.ru/PHOBEX
19. Fedorova, M. V. (2020). Religious identity in the modern digital world. *Sociodynamics*, *(6)*, 66–79. https://doi.org/10.25136/2409-7144.2020.6.33085. EDN: https://elibrary.ru/STWURD
20. French, B. F., et al. (2014). Detection of differential item functioning in the Cornell Critical Thinking Test across Korean and North American students. *Psychological Test and Assessment Modeling*, *56* (3), 275–286.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Парамонов Иван Федорович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теологии
Негосударственное частное учреждение – образовательная организация высшего образования "Миссионерский институт"
ул. Карла Маркса, 12, г. Екатеринбург, 620026, Российская Федерация
ann-21323@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Ivan F. Paramonov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theology
Missionary Institute
12, Karl Marx Str., Yekaterinburg, 620026, Russian Federation
ann-21323@yandex.ru
SPIN-cod: 5463-1496
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8287-1365

Поступила 11.02.2026
После рецензирования 01.03.2026
Принята 04.03.2026

Received 11.02.2026
Revised 01.03.2026
Accepted 04.03.2026

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(https://rjep.ru)

В журнале публикуются оригинальные статьи на русском и английском языках, содержащие результаты фундаментальных и теоретико-прикладных исследований в области психологии и педагогики, а также обзорные статьи ведущих специалистов по тематике журнала.

Требования к оформлению статей

Объем рукописи	15–24 страницы формата А4, включая таблицы, иллюстрации, список литературы.
Поля	все поля – по 20 мм
Шрифт основного текста	Times New Roman
Размер шрифта основного текста	14 пт
Межстрочный интервал	полуторный
Отступ первой строки абзаца	1,25 см
Выравнивание текста	по ширине
Автоматическая расстановка переносов	включена
Нумерация страниц	не ведется
Формулы	в редакторе формул MS Equation 3.0
Рисунки	по тексту
Ссылки на формулу	(1)
Ссылки на литературу	[2, с. 5], цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания ЗАПРЕЩАЕТСЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ССЫЛКИ-СНОСКИ ДЛЯ УКАЗАНИЯ ИСТОЧНИКОВ

Обязательная структура статьи

УДК

ЗАГЛАВИЕ (на русском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на русском языке)

Аннотация (на русском языке)
Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой (на русском языке)

ЗАГЛАВИЕ (на английском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на английском языке)

Аннотация (на английском языке)
Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой (на английском языке)

Текст статьи (на русском языке)

1. Введение.
2. Цель работы.
3. Материалы и методы исследования.
4. Результаты исследования и их обсуждение.
5. Заключение.
6. Информация о конфликте интересов.
7. Информация о спонсорстве.
8. Благодарности.

Список литературы
Библиографический список по формату APA

References
Библиографическое описание согласно требованиям журнала

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: улица, дом, город, индекс, страна (на русском языке)

Электронный адрес

SPIN-код в SCIENCE INDEX:

DATA ABOUT THE AUTHORS

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: дом, улица, город, индекс, страна (на английском языке)

Электронный адрес

RULES FOR AUTHORS

(https://rjep.ru)

The journal publishes original articles in Russian and English, containing the results of fundamental and theoretical and applied research in the field of psychology and pedagogy, as well as review articles by leading experts on the subject of the journal.

Requirements for the articles to be published

Volume of the manuscript	15–24 pages A4 format, including tables, figures, references.
Margins	all margins –20 mm each
Main text font	Times New Roman
Main text size	14 pt
Line spacing	1.5 interval
First line indent	1,25 cm
Text align	justify
Automatic hyphenation	turned on
Page numbering	turned off
Formulas	in formula processor MS Equation 3.0
Figures	in the text
References to a formula	(1)
References to the sources	[2, p. 5], references are given in a single list at the end of the manuscript in the order in which they appear in the text
	DO NOT USE FOOTNOTES AS REFERENCES

Article structure requirements

TITLE (in English)

Author(s): surname and initials (in English)

Abstract (in English)
Keywords: separated with semicolon (in English)

Text of the article (in English)

1. Introduction.
2. Objective.
3. Materials and methods.
4. Results of the research and Discussion.
5. Conclusion.
6. Conflict of interest information.
7. Sponsorship information.
8. Acknowledgments.

References
References text type should be APA Style

DATA ABOUT THE AUTHORS

Surname, first name (and patronymic) in full, job title, academic degree, academic title

Full name of the organization – place of employment (or study) without compound parts of the organizations' names, full registered address of the organization in the following sequence: street, building, city, postcode, country

E-mail address

SPIN-code in SCIENCE INDEX:

СОДЕРЖАНИЕ

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ

ИЗУЧЕНИЕ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КНИЖНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ
Е.Т. Минасян, В.В. Гончарова, А.С. Кондина 7

ЭВОЛЮЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ОТ ТРАДИЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ К ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ
Э.Л. Емельянова 28

ЗАРУБЕЖНЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ
И.В. Нехорошева 55

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАБЛЮДАТЕЛЯ, СВЯЗАННЫЕ С ТОЧНОСТЬЮ ВОСПРИЯТИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ПАРЕ ПО НЕВЕРБАЛЬНЫМ ПРИЗНАКАМ
П.И. Макарова, И.В. Кузнецова 78

АНАЛИЗ СООТВЕТСТВИЯ ЗАДАНИЙ ВЫПУСКНОГО ЭКЗАМЕНА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТАМ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ
У Си, Се Чжунъюань 100

ЭВОЛЮЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ СМЕНЫ НАУЧНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ УКЛАДОВ
Е.А. Максимова 122

РОССИЙСКАЯ ШКОЛА: ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

СВЯЗЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
Д.И. Мурина, М.А. Плюснина 137

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ДИАГНОСТИКА И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ
Е.В. Декина, К.С. Шалагинова 156

ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ГИМНАЗИЯХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.
Т.А. Паршуткина, У.И. Турко 170

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РОССИЙСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ
Ю.Т. Антонова 190

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ ЭКОСИСТЕМЫ «ОТРАСЛЬ – ОТРАСЛЕВОЙ ВУЗ» ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА В УСЛОВИЯХ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЙ ТУРБУЛЕНТНОСТИ
С.А. Веселова, И.С. Волегжанина 212

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НА МАТЕРИАЛЕ РЕЗУЛЬТАТОВ «ЦИФРОВОГО ЗЕРКАЛА»
А.С. Львова, А.А. Фортунатов 230

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЗАКРЫТЫХ РОССИЙСКИХ МОРСКИХ ВУЗОВ: КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
И.С. Куликовская 256

ДЕЛОВАЯ НАСТОЛЬНАЯ ИГРА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ
Д.С. Бурцева, Л.Н. Лубожева 277

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К СОЦИАЛЬНОМУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СЛУЖЕНИЮ
Я.В. Шимановская 294

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АГЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ
С.В. Булатова, И.Ю. Мышкина 312

ВОЗМОЖНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
Л.Н. Щербатых 331

ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПРИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ С ПОМОЩЬЮ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
С.В. Велиева, Р.Р. Эфендиева, Е.Д. Мальчугина, Т.Ю. Гурьянова 350

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ПЕДАГОГОВ СПОСОБНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С.Б. Агалтинова, Л.Г. Шестакова 374

ЛИЧНОСТЬ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ И СИГНОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ
Н.Л. Сунгурова, А.А. Ефимова 394

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ДВОЙНОГО КАДРИРОВАНИЯ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
А.А. Гребенюк 416

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ МОЛОДЕЖИ, ВОВЛЕЧЕННОЙ И НЕ ВОВЛЕЧЕННОЙ В СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
Л.А. Млкеян, Л.С. Рычкова 432

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
Е.А. Ненюк, Е.Д. Малеева 444

РОЛЬ СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕЙ АКТИВНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ
Е.Г. Сердюк, К.Р. Киселёва 466

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ, ЛИДЕРСКИЕ И ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОРТРЕТА ВЫПУСКНИКА ВОЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
М.С. Образцов, П.А. Кузин, В.В. Миколенко 486

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АВТОРСКОЙ МЕТОДИКИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-РЕСУРСНОЙ ТЕРАПИИ
Г.В. Сорокоумова, О.А. Ерёменко 506

ЭМПАТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И КОНФЛИКТНОСТЬ
В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА
А.Н. Яшкова 523

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОТРЕНАЖЕРОВ
В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ: ОТ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ
К ПРАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ВНЕДРЕНИЯ
С.И. Грахова, И.М. Захарова 543

ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВОГО ВОСПИТАНИЯ:
РАЗРАБОТКА И ВАЛИДИЗАЦИЯ ОПРОСНИКА
ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
О.В. Задорожная, И.В. Леусенко 564

КОНФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВОГО СИНКРЕТИЗМА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ
РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
И.Ф. Парамонов 590

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ 620

CONTENTS

FUNDAMENTAL PRINCIPLES AND INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS

STUDY OF SCIENTIFIC LITERATURE IN THE CONTEXT OF MODERN STUDENTS' BOOK CULTURE
E.T. Minasyan, V.V. Goncharova, A.S. Kondina 7

TRACING THE EVOLUTION OF SOCIAL COMPETENCE IN PEDAGOGY: FROM CONVENTIONAL APPROACHES TO THE DIGITAL ENVIRONMENT
E.L. Emelyanova 28

FOREIGN CONTEMPORARY PSYCHOLOGICAL STUDIES OF THE PERSONALITY SOCIAL WORLDVIEW
I.V. Nekhorosheva 55

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE OBSERVER RELATED TO THE ACCURACY OF PERCEPTION OF THE RELATIONSHIP IN A COUPLE BASED ON NON-VERBAL SIGNS
P.I. Makarova, I.V. Kuznetsova 78

ANALYSIS OF THE ALIGNMENT BETWEEN ENGLISH GRADUATION EXAM TASKS AND EDUCATIONAL STANDARDS IN THE CONTEXT OF SCHOOL EDUCATION REFORM IN CHINA
Wu Xi, Xie Zhongyuan 100

EVOLUTION OF PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA AT THE SHIFT OF SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL PARADIGM
E.A. Maksimova 122

RUSSIAN SCHOOL: ISSUES IN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC MOTIVATION AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF HIGH SCHOOL STUDENTS
D.I. Murina, M.A. Plyusnina 137

PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN SENIOR SCHOOL AGE: DIAGNOSIS AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR OPTIMIZATION
E.V. Dekina, K.S. Shalaginova 156

FINAL ASSESSMENT AND EVALUATION OF LANGUAGE PROFICIENCY AMONG STUDENTS AT GYMNASIUMS IN ST. PETERSBURG IN THE LATE 19TH AND EARLY 20TH CENTURIES
T.A. Parshutkina, U.I. Turko 170

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF RUSSIAN PROFESSIONAL EDUCATION

PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS FOR WORK WITH GIFTED CHILDREN IN RURAL SCHOOLS
Y.T. Antonova 190

POTENTIAL OF THE “INDUSTRY – INDUSTRY-RELATED UNIVERSITY” DIGITAL ECOSYSTEM FOR FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE RAILWAY ENGINEERS UNDER GEOPOLITICAL TURBULENCE
S.A. Veselova, I.S. Volegzhanina 212

A METHODOLOGY FOR ORGANIZING TUTORIAL SUPPORT FOR UNIVERSITY STUDENTS’ REFLECTIVE ACTIVITIES BASED ON THE RESULTS OF THE “DIGITAL MIRROR” WORKSHOP
A.S. Lvova, A.A. Fortunatov 230

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS
OF TEACHING FOREIGN STUDENTS
IN CLOSED RUSSIAN MARITIME UNIVERSITIES:
THE CONCEPTUAL MODEL
I.S. Kulikovskaya 256

BUSINESS BOARD GAME
FOR THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE
PROFESSIONAL INTERACTION ABILITY
D.S. Burtseva, L.N. Lubozheva 277

FORMATION OF READINESS OF STUDENTS –
FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL WORK FOR SOCIAL
AND PROFESSIONAL SERVICE
Ya.V. Shimanovskaja 294

GAMIFICATION AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS'
EDUCATIONAL AGENCY
S.V. Bulatova, I.Yu. Myshkina 312

APPROACHES TO ORGANIZING
STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN EXTRACURRICULAR
ENGLISH CLASSES
L.N. Shcherbatykh 331

OPTIMIZATION OF MENTAL STATES
IN STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS
DURING ONLINE LEARNING THROUGH LINGUO-DIDACTIC
TOOLS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE
S.V. Velieva, R.R. Efendieva, E.D. Malchugina,
T.Yu. Guryanova 350

CONDITIONS FOR TEACHERS TO USE INFORMATION
TECHNOLOGY IN ORGANISING SCHOOL CHILDREN'S
INDEPENDENT WORK
S.B. Agaltinova, L.G. Shestakova 374

PERSONALITY IN PSYCHO-PEDAGOGICAL DIMENSION

PARTICULARITIES OF EMOTIONAL ILL-BEING AND SELF-REGULATION AMONG REPRESENTATIVES OF SOCIONOMIC AND SIGNONOMIC PROFESSIONS
N.L. Sungurova, A.A. Efimova 394

PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF DOUBLE FRAMING: AN EMPIRICAL STUDY
A.A. Grebenyuk 416

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE VIABILITY OF YOUTH INVOLVED AND NOT INVOLVED IN SOCIALLY SIGNIFICANT ACTIVITIES
L.A. Mlkeyan, L.S. Rychkova 432

PROBLEMS OF TEACHER-STUDENT INTERACTION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING
E.A. Nenyuk, E.D. Maleeva 444

THE ROLE OF MEANING-MAKING ACTIVITY IN SHAPING AN INDIVIDUAL'S SOCIAL POSITION
E.G. Serdyuk, K.R. Kiseleva 466

ORGANIZATIONAL-MANAGERIAL, LEADERSHIP, AND DIGITAL COMPETENCIES IN THE STRUCTURE OF THE COMPETENCY PROFILE OF A GRADUATE OF A MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION
M.S. Obraztsov, P.A. Kuzin, V.V. Mikolenko 486

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE AUTHOR'S TECHNIQUE OF EXISTENTIAL-RESOURCE THERAPY
G.V. Sorokoumova, O.A. Eremenko 506

EMPATHIC ABILITIES AND CONFLICT IN THE PERSONALITY STRUCTURE OF ADOLESCENTS
A.N. Yashkova 523

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION IN RUSSIA

FEATURES OF USING VIDEO TRAINERS IN A RURAL SCHOOL: FROM THEORETICAL CLASSIFICATION TO A PRACTICAL IMPLEMENTATION MODEL
S.I. Grakhova, I.M. Zakharova 543

PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL UPBRINGING: DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A QUESTIONNAIRE FOR THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
O.V. Zadorozhnaya, I.V. Leusenko 564

CONFESSIONAL IDENTITY IN THE CONTEXT OF DIGITAL SYNCRETISM: PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR CRITICAL THINKING
I.F. Paramonov 590

RULES FOR AUTHORS 620

ДОСТУП К ЖУРНАЛУ

Доступ ко всем номерам журнала – постоянный, свободный и бесплатный.
Каждый номер содержится в едином файле PDF.

OPEN ACCESS POLICY

All issues of the Russian Journal of Education and Psychology
are always open and free access.
Each entire issue is downloadable as a single PDF file.

https://rjep.ru/

Подписано в печать 30.04.2026. Дата выхода в свет 30.04.2026. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 45,31. Тираж 50 экз. Свободная цена. Заказ RJEP172/026. Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Издательство «Авторская Мастерская» (ИП Давгуненко А.А. ИНН 344210747590). Адрес типографии: ул. Проезд Добролюбова 3 стр. 2, г. Москва, 127254, Россия.