ISSN 2075-3500

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С. А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 2 (78)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2026

УЧРЕДИТЕЛЬ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Реестровая запись о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС77-73785 от 05 октября 2018 г.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Д. А. Боков, кандидат педагогических наук (*председатель*); **Л. А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **М. В. Груздев**, доктор психологических наук, профессор; **М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор; **В. И. Казаренков**, доктор педагогических наук, профессор; **К. В. Карпинский**, доктор психологических наук, профессор (Беларусь); **И. Ю. Левченко**, доктор психологических наук, профессор**; А. П. Лобанов**, доктор психологических наук, доцент (Беларусь); **А. А. Майер**, доктор педагогических наук, доцент; **Е. В. Мусихина**, доктор психологических наук, доцент (Казахстан); **Н. Е. Рубцова**, доктор психологических наук, профессор; **А. Э. Симановский**, доктор психологических наук, доцент; **А. Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор, **Н. А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор; **В. В. Хитрюк**, доктор психологических наук (Беларусь).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Е. С. Богданова, доктор педагогических наук, доцент (*главный редактор*); **А. А. Алёшичева**, доктор психологических наук, доцент; **Е. Е. Блинова**, доктор психологических наук, профессор; **И. А. Донина**, доктор педагогических наук, профессор; **О. В. Еремкина**, доктор педагогических наук, доцент; **И. М. Ильичева**, доктор психологических наук, профессор; **Л. В. Куриленко**, доктор педагогических наук, профессор; **И. А. Лыкова**, доктор педагогических наук, доцент; **Н. В. Мартишина**, доктор педагогических наук, профессор; **П. В. Меньшиков**, кандидат психологических наук, доцент; **О. А. Милькевич**, доктор педагогических наук, доцент; **П. А. Петряков**, доктор педагогических наук, профессор; **М. Г. Резниченко**, доктор педагогических наук, доцент; **Ю. И. Родин**, доктор психологических наук, доцент; **Л. Е. Солянкина**, доктор психологических наук, профессор; **Е. А. Сорокоумова**, доктор психологических наук, профессор; **О. Г. Тимченко**, кандидат педагогических наук, доцент; **С. В. Феоктистова**, доктор психологических наук, профессор; **О. Б. Широких**, доктор педагогических наук, профессор; **Н. В. Яковлева**, кандидат психологических наук, доцент.

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук и соискание ученой степени кандидата наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 5.8.1 — Общая педагогика, история образования (педагогические науки); 5.8.7 — Педагогика профессиональной деятельности (педагогические науки); 5.3.1 — Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 5.3.3 — Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки); 5.3.5 — Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки); 5.3.8 — Коррекционная психология и дефектология (психологические науки).

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 28-43-32

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2026
© ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Грицай Л А.
Журнал «Вестник воспитания» как источник по истории педагогической мысли России начала XX столетия 7

Пронина Е. В., Гогулина С. А.
Результаты эмпирического исследования и апробации программы развития творческого мышления подростков 19

Сметанников А. А.
Опытно-экспериментальная проверка организационно-педагогических условий формирования финансовой грамотности подростков во внеучебной деятельности 29

Сумнительный К. Е., Модекин А. А.
Системообразующая роль педагога в классе Монтессори (6–12) 41

Тимченко О. Г., Демидова С. Б., Лунькова Е. Ю.
История развития кафедры педагогики, теории и методик дошкольного и начального образования в лицах 50

Федорова С. Ю.
Прикладные аспекты реализации антропологических идей П.Ф. Лесгафта в теории и практике физического воспитания дошкольников 61

Чухин С. Г., Чухина Е. В.
Экспериментальная верификация модели социокультурной обусловленности формирования гражданской идентичности школьников 71

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Асадуллин Р. М., Сагитов С. Т.
Фрактальный алгоритм профессионального взаимодействия в формировании субъектной позиции будущего педагога 82

Жураковская В. М., Оличева О. А.
Психолого-педагогический механизм профессионального развития педагога 91

Зауторова Э. В.
Роль выездных практических занятий в подготовке будущих сотрудников к службе в уголовно-исполнительной системе 104

Зелевская Н. А., Ризина Т. В.
Инструменты искусственного интеллекта как средство активизации речевой деятельности при изучении иностранного языка в неязыковом вузе 112

Коноплева Е. А., Канунников Р. И.
Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей с выбором стратегий поведение в конфликтных ситуациях на примере обучающихся образовательной организации МВД России 121

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Романова К. В., Шилова Т. А.
Сравнительный анализ психоэмоциональных состояний и результативности обучающихся при цифровом и традиционном тестировании 130

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Лекомцева Е. Н., Голдовская Н. И.
Интеграция современных концепций мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогического труда 143

Некрасов Д. А.
Социально-психологические особенности волонтерского участия: разработка и психометрическая верификация четырехфакторной методики 151

Сорокоумова Е. А., Кочнева А. Ю.
Гибридная антропотехническая реальность «Человек — ИИ — Человек» как новая форма социально-психологического взаимодействия 160

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Лапп Е. А., Кочеткова Е. О.
Готовность педагогов к организации поликультурного образования детей с задержкой психического развития 170

Ольхина Е. А., Медведева Е. Ю., Уромова С. Е.
Вербально-коммуникативная деятельность детей раннего возраста с задержкой речевого развития 179

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 188

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Gritsay L. A.
Vestnik vospitaniya Journal as a source on history of Russian pedagogical thought in early 20th century 7

Pronina E. V., Gogulina S. A.
Results of an empirical study and pilot testing of a program for developing creative thinking in adolescents 19

Smetannikov A. A.
Experimental verification of organizational and pedagogical conditions for formation of financial literacy in teenagers during extracurricular activities 29

Sumnitelny K. E., Modekin A. A.
The pivotal role of the teacher in a Montessori classroom (6–12 year olds) 41

Timchenko O. G., Demidova S. B., Lunkova E. Yu.
History of the department of pedagogy, theory, and methods of preschool and elementary education: a biographical overview 50

Fedorova S. Yu.
Practical aspects of implementing P. F. Lesgaft's anthropological ideas in the theory and practice of physical education for preschoolers 61

Chukhin S. G., Chukhina E. V.
Experimental verification of a model of sociocultural determinants of formation of civic identity in schoolchildren 71

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCAITON

Asadullin R. M., Sagitov S. T.
Fractal algorithm for professional interaction in shaping the subjective perspective of future educators 82

Zhurakovskaya V. M., Olicheva O. A.
Psychological and pedagogical mechanism of a teacher's professional development 91

Zautorova E. V.
Role of field training in preparing future employees for service in the correctional system 104

Zelevskaya N. A., Rizina T. V.
AI tools as means of stimulating speech activity in foreign language learning at non-language university 112

Konopleva E. A., Kanunnikov R. I.
Relationship between individual psychological traits and strategies of behavior in conflict: a study of students at an educational institution of Russian Ministry of Internal Affairs 121

RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Romanova K. V., Shilova T A.
Comparative analysis of students' psychological and emotional states
and academic results in digital and traditional testing 130

MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Lekomtseva E. N., Goldovskaya N. I.
Integrating modern concepts of motivation and job satisfaction in teaching 143

Nekrasov D. A.
Eco-friendly and non-eco-friendly communication practices
among students in the digital environment 151

Sorokoumova E. A., Kochneva A. Yu.
Hybrid anthropotechnical reality "human — AI — human"
as a new form of socio-psychological interaction 160

INVESTIGATING PEOPLE AS SUBJECT OF LIFE AND WORK

Lapp E. A., Kochetkova E. O.
Teachers' readiness to organize multicultural education
for children with mental development delays 170

Olkhina E. A., Medvedeva E. Yu., Uromova S. E.
Hardiness of mothers raising children with mental development delay 179

INFORMATION FOR AUTHORS 188

Теоретические
и практические проблемы
современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 7–18.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 7–18.

Научная статья
УДК 37(47)(09)
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.001

Журнал «Вестник воспитания» как источник по истории педагогической мысли России начала XX столетия

Грицай Людмила Александровна
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского
Ярославль, Россия
usan82@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена анализу журнала «Вестник воспитания», издававшегося под редакцией Ю. А. Бунина, как значимого источника по истории педагогической мысли России начала XX столетия. Теоретическую базу исследования составили труды отечественных историков педагогики, специалистов по истории образования и педагогической журналистике, а также публикации авторов самого журнала. Целью данного исследования является выявление ведущих направлений педагогической проблематики, представленных на страницах «Вестника воспитания», и определение их влияния на формирование педагогической мысли. Гипотезой исследования выступает предположение о том, что журнал выполнял функцию интегративной научно-педагогической платформы, в рамках которой осуществлялось осмысление ключевых воспитательных и образовательных проблем эпохи. Исследование основано на методах историко-педагогического анализа, контент-анализа, сравнительно-исторического и проблемно-тематического подходов, эмпирической базой стали публикации журнала «Вестник воспитания» за 1900–1910 годы. Исследование показало, что журнал отражал широкий спектр научных и практических вопросов воспитания, обучения и развития личности. В ходе исследования обосновано положение о значимости журнала как источника для реконструкции педагогической мысли начала XX столетия, к перспективам изучения проблемы относятся расширение хронологических рамок анализа и углубление сравнительных исследований педагогической периодики.

Ключевые слова: история педагогики, педагогическая периодика, «Вестник воспитания», Ю. А. Бунин, педагогическая мысль, общественное воспитание, начало XX века.

Для цитирования: Грицай Л. А. Журнал «Вестник воспитания» как источник по истории педагогической мысли России начала XX столетия // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 7–18. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.001.

Original article

Vestnik Vospitaniya Journal as a source on history of Russian pedagogical thought in early 20th century

Gritsai Lyudmila Alexandrovna
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky
Yaroslavl, Russia
usan82@gmail.com

© Грицай Л А., 2026

Abstract. This article analyzes the journal *Vestnik vospitaniya* (*Herald of Education),* edited by Yu. A. Bunin, as a significant source on the history of pedagogical thought in early 20th century. Russia. The theoretical basis of the study consists of works by Russian historians of pedagogy, specialists in the history of education and pedagogical journalism, as well as publications by specific contributors to the journal. The aim of this study is to identify the leading trends in pedagogical discourse presented on the pages of *Vestnik vospitaniya.* and to determine their influence on the formation of national pedagogical thought. The research hypothesis suggests that the journal served as an integrative research and pedagogical platform examining the key issues in education and upbringing. The present study is based on the historical-pedagogical analysis, content analysis, and the comparative-historical and problem-thematic approach. Its empirical basis comprises the issues of the journal from 1900 to 1910. The study reveals that the journal covered a wide range of theoretic and practical issues in education, teaching, and personal development. The research substantiates the journal's significance as a source for reconstructing pedagogical thought of the early 20th century. Future research prospects may include expanding the chronological scope of the analysis and deepening comparative studies of pedagogical mass media.

Keywords: history of pedagogy, pedagogical periodicals, Vestnik Vospitaniya, Yu. A. Bunin, pedagogical thought, social education, early 20th century.

For citation: Gritsay L. A. *Vestnik vospitaniya Journal* as a source on history of Russian pedagogical thought in early 20th century // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 7–18. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.001.

Введение. Педагогическая периодика начала XX столетия выступает одним из источников реконструкции идейного пространства отечественного образования, поскольку именно на страницах специализированных журналов осуществлялось осмысление актуальных проблем воспитания, обучения и социализации подрастающего поколения, обсуждение которых продолжилось в последующие эпохи.

Проблематика изучения журнала «Вестник воспитания» как источника по истории педагогической мысли отражена в ряде работ, однако в целом остается разработанной фрагментарно. Так, одним из первых систематических исследований является труд З. Г. Полуяктовой, в котором журнал анализируется в контексте истории педагогической журналистики и характеризуется его общественно-педагогическое направление, при этом основное внимание уделяется идейно-воспитательной функции издания и его роли в формировании педагогического дискурса конца XIX – начала XX века (Полуяктова, 1967). Редакторская деятельность Ю. А. Бунина подробно рассмотрена в исследованиях Н. Н. Козновой, которая подчеркивает его вклад в формирование проблемного поля журнала и в консолидацию педагогов, родителей и ученых вокруг актуальных вопросов воспитания и образования (Кознова, 2016). С позиций истории журналистики журнал анализируется Т. В. Гордиенко, рассматривающей «Вестник воспитания» как значимое московское периодическое издание, сочетающее научно-педагогический и просветительский характер (Гордиенко, 2012). Источниковедческий потенциал журнала раскрыт в работе К. В. Романенчук, где издание рассматривается как важный источник по истории частного образования в России и отражение институциональных изменений в сфере обучения (Романенчук, 2013). Современный этап изучения представлен исследованиями Д. В. Гудиной, анализирующей эволюцию тематики и устойчивость педагогических проблем журнала в период 1890–1917 годов (Гудина, 2025); методологический контекст для анализа педагогической периодики в целом задают работы Н. Э. Чернявской, посвященные роли педагогической журналистики в развитии педагогической науки (Чернявская, 2012). Вместе с тем отсутствие комплексных историко-педагогических исследований, обобщающих содержание «Вестника воспитания» как целостного источника, определяет актуальность дальнейшего изучения журнала.

Целью исследования стало выявление значения журнала «Вестник воспитания» для развития педагогической мысли России начала XX столетия. В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие задачи: проанализировать основные направления педагогической проблематики журнала; определить их научное и социальное содержание; выявить преемственность идей, получивших развитие в советской педагогике. Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что публикации «Вестника воспитания» способствовали формированию научных подходов, оказавших долговременное влияние на отечественную педагогическую теорию и практику.

Материалы и методы. Методология исследования основывается на принципах историзма, системности и научной объективности, с использованием методов анализа, синтеза, обобщения, историко-педагогического анализа, контент-анализа, сравнительно-исторического и источниковедческого подходов.

Результаты и их обсуждение. Основанный Е. А. Покровским в 1890 году, журнал с самого начала был задуман как площадка для взаимодействия педагогов и врачей, что отражало актуальные для эпохи представления о необходимости учитывать физиологические, гигиенические и психофизиологические аспекты развития ребенка при построении воспитательных систем. После смерти Покровского и прихода в редакцию Ю. А. Бунина журнал не утратил своей первоначальной концепции, но существенно расширил проблемное поле, включив в него вопросы нравственного, эстетического и социального воспитания, что исследователи справедливо связывают с личной позицией нового редактора.

Анализ научных источников показывает, что адресатная направленность «Вестника воспитания» при Ю. А. Бунине была принципиально широкой, поскольку журнал последовательно обращался не только к профессиональным педагогам, но и к родительской общественности, земским деятелям, врачам, представителям интеллигенции, проживавшим как в столичных центрах, так и в провинции, что позволяло формировать общее педагогическое пространство и единый дискурс обсуждения проблем воспитания (Полуяктова, 1967). В этом проявлялось характерное для Бунина стремление к демократизации знания и преодолению узкопрофессиональных рамок педагогики, которая рассматривалась им как междисциплинарная область, тесно связанная с социальными науками, философией, литературой и медициной.

Особое значение для понимания журнала как историко-педагогического источника имеет тот факт, что на его страницах последовательно отражалась эволюция педагогических представлений конца XIX и начала XX века, начиная от акцента на физическое воспитание и школьную гигиену и заканчивая обращением к вопросам экспериментальной педагогики, свободного воспитания, трудового начала, роли социальной среды и формирования личности в условиях общественных трансформаций. Исследователи отмечают, что именно при Ю. А. Бунине журнал стал уделять больше внимания теоретическим дискуссиям, критике и библиографии, а также зарубежному опыту воспитания и образования, что позволило включить российскую педагогическую мысль в общеевропейский контекст (Полуяктова, 1967, с. 15–17). В этом контексте «Вестник воспитания» может рассматриваться как своего рода энциклопедическое издание по вопросам воспитания, отражающее не только состояние науки, но и общественные ожидания, тревоги и надежды, связанные с судьбой подрастающего поколения в условиях модернизации российского общества.

Особого внимания заслуживает позиция Ю. А. Бунина как редактора, сознательно минимизировавшего собственное авторское присутствие на страницах журнала, что сближает его с традицией, заложенной Н. И. Новиковым, считавшим, что писатель и журналист должен служить делу, а не собственному имени, и, хотя прямых теоретических высказываний Ю. А. Бунина о причинах анонимности его публикаций сохранилось немного, исследователи справедливо отмечают, что подобная практика соответствовала его этическим установкам и пониманию журналистского долга (Гордиенко, 2012, с. 84–85). Это обстоятельство, с одной стороны, затрудняет атрибуцию текстов, с другой же позволяет рассматривать редакторскую деятельность как форму коллективного педагогического творчества, где личность редактора проявляется прежде всего в отборе тем, авторов и концептуальных акцентов.

Следовательно, журнал «Вестник воспитания» представляет собой значимый и многоплановый источник по истории педагогической мысли России начала XX столетия, в котором в концентрированном виде отразились ключевые проблемы воспитания, волновавшие педагогов, родителей и ученых того времени, а также наметились направления, получившие развитие в последующих педагогических теориях.

Общая тематическая картина публикаций свидетельствует о доминировании проблем общественного воспитания, психолого-педагогического анализа личности ребенка и социальной обусловленности образовательных процессов, что особенно отчетливо проявляется в цикле статей Е. Лозинского «Общественно-психологические основы воспитания», последовательно публиковавшихся в нескольких номерах журнала и задававших методологический вектор осмысления воспитания как общественного феномена, а не исключительно школьной практики (Лозинский, 1900а , 1900б). Данные публикации формировали у читателя представление о воспитании как процессе, укорененном в социальной среде, коллективных нормах и культурных ценностях, что делало их особенно актуальными в условиях нарастающих социальных трансформаций рубежа веков.

Анализ публикаций журнала «Вестник воспитания» за 1900–1910 годы позволяет обоснованно выделить *первую* тематическую *группу*, которую можно определить как совокупность психолого-педагогических исследований развития личности учащегося, поскольку именно в рамках данного

проблемного поля редакция систематически обращалась к вопросам памяти, внимания, наблюдательности, возрастных и индивидуальных различий, а также к причинам школьной неуспешности, интерпретируемым уже не в узко дисциплинарном или морализаторском, но в научно-психологическом и социально обусловленном контексте. К указанной группе относятся статьи Г. Рокова о малоспособности и малоуспешности учащихся, исследования В. Анри, посвященные воспитанию памяти, а также материалы о несовершенстве наблюдательной способности человека и его последствиях для обучения (Роков, 1900 ; Анри, 1900). Совокупность этих публикаций формирует целостное концептуальное пространство, в котором школьная неуспешность рассматривается как результат сложного взаимодействия врожденных задатков, индивидуального темпа психического развития и конкретных условий педагогического воздействия.

В пределах данной тематической группы особое место занимает статья Г. Рокова «Психология школьного класса», в которой автор осуществляет попытку анализа класса как специфического психологического коллектива, обладающего собственной динамикой, внутренней структурой межличностных отношений и закономерностями группового влияния, что позволяет рассматривать учебную неуспешность не только как индивидуальную характеристику ученика, но и как следствие особенностей социальной атмосферы класса и характера педагогического руководства (Роков, 1903). Развивая данную линию рассуждений, Г. Роков в статье «Причины разложения средней школы» переносит акцент с индивидуально-психологических факторов на институциональные основания кризиса среднего образования, однако сохраняется внимание к психологическим механизмам демотивации, утраты интереса к учению и разрушения дисциплинарной и ценностной структуры школьного коллектива (Роков, 1906).

Сходная проблематика, но в более широком социально-педагогическом ракурсе, представлена в статье Н. Ф. Михайлова «Реформа среднего образования». Автор, подвергая критическому анализу действующую систему, указывает на ее формализм и схоластичность, препятствующие полноценному развитию познавательных способностей учащихся и, как следствие, снижающие их академическую результативность. Н. Ф. Михайлов не выстраивает развернутую психологическую теорию неуспешности, но его выводы о несоответствии методов преподавания возрастным и индивидуальным особенностям школьников непосредственно подводят к необходимости учета психических закономерностей развития личности в процессе реформирования школы (Михайлов, 1905, с. 81–118).

Проблематика индивидуального и возрастного развития личности далее освещена в статье Л. Седовой «Юноша; педагогика и психология его возраста», в которой автор рассматривает юношеский возраст как особый этап психического становления, характеризующийся интенсивной перестройкой мотивационной сферы, формированием самосознания и обострением нравственных исканий, что требует от школы гибкой педагогической стратегии, учитывающей специфику данного возрастного периода (Седова, 1910, с. 72–105). В данном контексте вопросы неуспешности и дисциплинарных нарушений интерпретируются не как проявление нравственной несостоятельности, но как следствие возрастных противоречий и недостаточной педагогической адаптации образовательной среды к потребностям юношества.

Наконец, статья П. О. Берлина «О правах ребенка (Из Швейцарии)», несмотря на выраженный правовой и сравнительно-педагогический характер, также органично включается в первую тематическую группу, поскольку обращение к проблеме прав ребенка предполагает признание его как самостоятельного субъекта развития, обладающего индивидуальными потребностями, интересами и психологическими особенностями, требующими учета в образовательной практике (Берлин, 1910, с. 163–173). Тем самым дискуссия о правах ребенка оказывается связанной с более широкой проблемой гуманизации школы и признания ценности индивидуальности учащегося, что соответствует общей направленности психолого-педагогических исследований журнала рассматриваемого периода.

Вторая значимая *группа* публикаций журнала «Вестник воспитания», выявляемая при анализе материалов 1900–1910 годов, объединяет статьи, посвященные проблематике эстетического, нравственного и духовного воспитания личности, причем указанная тематика представлена как в развернутых теоретических работах философско-педагогического характера, так и в публикациях, рассматривающих литературу, искусство и музыку в качестве самостоятельных воспитательных факторов, способных воздействовать на формирование внутреннего мира ребенка и юношества. Если в рамках первой тематической группы доминировал психолого-педагогический анализ механизмов развития личности, то в данном случае акцент переносится на ценностные основания воспитания, осмысление соотношения индивидуального и общественного в нравственной деятельности человека

и на определение культурных средств формирования гармоничной личности в условиях мировоззренческих трансформаций начала XX столетия.

К числу концептуально значимых публикаций, входящих во вторую тематическую группу и относящихся к анализируемому десятилетию, относится статья К. Н. Вентцеля «Общий очерк учения о нравственности», в которой автор выстраивает целостную систему нравственного учения, исходя из категории цели как структурообразующего принципа человеческой жизни, рассматривая природу воли, систему целей или обязанностей, учение о добродетелях и принцип гармонии целей, предполагающий согласование индивидуальных и общественных устремлений личности (Вентцель, 1902). Особое внимание К. Н. Вентцель уделяет таким нравственным категориям, как мужество, сила, настойчивость, любовь и стремление к правде, а также анализирует социальный характер индивидуальных добродетелей, связывая развитие совести и самосознания с процессом становления личности в обществе, что позволяет интерпретировать его работу как теоретическое основание для построения педагогики нравственного развития.

Развитием данных идей выступает статья К. Н. Вентцеля «Этика, педагогика и политика», также входящая во вторую тематическую группу. Автор рассматривает нравственную деятельность как беспредельно расширяющуюся систему целей человеческой жизни и подчеркивает необходимость их гармонизирования посредством свободной воли и ориентации на этический идеал (Вентцель, 1906). В работе устанавливается принципиальная связь между этикой, педагогикой и политикой, причем педагогическая деятельность трактуется как процесс освобождения личности для творческой работы, а политическая деятельность — как форма творческого общественного синтеза, основанного на коллективной воле. Это позволяет говорить о формировании в журнале концепции социальной педагогики, ориентированной на духовное и гражданское становление личности.

Существенный вклад в разработку проблем эстетического воспитания внесла статья Н. Я. Абрамовича «Детская художественная литература», в которой детская книга рассматривается не только как средство обучения чтению, но и как инструмент формирования нравственных представлений, эстетического вкуса и эмоциональной культуры ребенка (Абрамович, 1903). В частности, автор анализирует специфику художественного воздействия на детское сознание, подчеркивая, что содержание и форма произведения должны способствовать развитию воображения и нравственной рефлексии, тем самым подтверждая мысль о литературе как значимом факторе духовного становления личности.

Проблематика нравственного сознания в его социальном измерении отражена в статье Л. Седовой «Социальные вопросы и задачи нравственности», где автор рассматривает нравственность как исторически и общественно обусловленное явление, связывая воспитание нравственных качеств с актуальными социальными задачами эпохи (Седова, 1905). В данной публикации подчеркивается, что формирование нравственного идеала не может быть изолировано от общественных процессов, а педагогика должна учитывать противоречия современности, стремясь к выработке устойчивых ценностных ориентиров у подрастающего поколения. Аналогичную направленность имеет статья Е. Лозинского «Вопросы нравственности в современном воспитании», в которой анализируется кризис традиционных ценностей и необходимость обновления нравственных оснований педагогической практики (Лозинский, 1905). Рассматривая нравственное воспитание как центральную задачу школы, Е. Лозинский подчеркивает значение сознательного усвоения моральных норм и формирования внутренней ответственности личности, что соотносится с более широкими дискуссиями о духовных ориентирах общества начала XX столетия.

Наконец, к числу публикаций, раскрывающих эстетическое измерение воспитания, относится статья В. Лебедевой «Пение и музыка как средство эстетического развития народа», в которой музыка интерпретируется как мощный фактор эмоционального и духовного воздействия, способный содействовать формированию коллективной идентичности и культурного самосознания (Лебедева, 1906). Автор рассматривает музыкальное воспитание не только как элемент школьной программы, но и как средство приобщения народа к высоким образцам культуры, тем самым расширяя понимание эстетического воспитания до уровня общественной миссии.

Третью тематическую *группу* публикаций журнала «Вестник воспитания», выявленную при анализе материалов 1900–1910 годов, образуют исследования, посвященные вопросам школьной гигиены, физического развития детей и медицинским аспектам воспитания, что отражает характерную для рубежа XIX и XX столетий тенденцию к медикализации педагогического знания и усилению междисциплинарных связей педагогики с физиологией, гигиеной и клинической медициной.

В рамках данной группы существенное место занимают публикации, в которых анализируется патология развития и ее влияние на образовательную траекторию учащегося. Так, в статье

Е. Лозинского «Педагогическая патология» предпринимается попытка систематического осмысления отклонений в психическом и физическом развитии детей с точки зрения их педагогических последствий, причем автор рассматривает патологические явления не только как медицинскую проблему, но и как фактор, требующий специальной организации обучения и воспитания (Лозинский, 1910). В данной работе прослеживается установка на дифференциацию педагогических мер в зависимости от состояния здоровья и индивидуальных особенностей ребенка, что соотносится с общим направлением научного поиска в области специальной педагогики начала XX века.

Проблематика сохранения и укрепления здоровья учащихся есть и в статье Д. Бекарюкова «О мерах поддержки здоровья учащихся», где автор анализирует условия школьной среды, режим занятий, организацию труда и отдыха как факторы, непосредственно влияющие на физическое состояние детей (Бекарюков, 1903). Подчеркивая необходимость профилактических мер, Д. Бекарюков фактически формулирует основы школьной гигиены как самостоятельного направления педагогической практики, ориентированного на предупреждение переутомления и снижение заболеваемости среди учащихся.

Особое место в третьей тематической группе занимают публикации, посвященные так называемому половому вопросу и проблемам сексуального воспитания, которые в рассматриваемый период начинают осмысляться в научном и педагогическом дискурсе. В статье В. Н. Половцевой «Половой вопрос в жизни ребенка» анализируются особенности полового развития в детском возрасте, при этом автор акцентирует внимание на необходимости тактичного и научно обоснованного подхода к данной сфере, предупреждая о вреде как замалчивания, так и некритического информирования (Половцева, 1903). Далее проблематика представлена в статье Е. Лозинской «Проблемы сексуальной педагогики», где рассматриваются задачи просвещения детей и подростков в области полового развития, а также обосновывается роль школы и семьи в формировании ответственного отношения к данной стороне человеческой жизни (Лозинская, 1904).

Вопросы борьбы с инфекционными заболеваниями и организации санитарного контроля в образовательных учреждениях освещены в статье Н. В. Петровской «О роли школьного врача в борьбе с заразные болезнями», в которой автор обосновывает необходимость постоянного медицинского наблюдения за учащимися и координации действий педагогов и врачей в условиях распространения эпидемий (Петровская, 1909). Подчеркивая профилактическую функцию школьного врача, Н. В. Петровская фактически расширяет представление о педагогическом процессе, включая в него медицинское сопровождение как неотъемлемый компонент образовательной среды.

Четвертая тематическая *группа* публикаций журнала «Вестник воспитания», выявляемая при систематическом анализе материалов 1900–1910 годов, объединяет исследования и публицистические выступления, посвященные проблемам организации школьного и внешкольного образования, вопросам реформирования средней школы, развитию общественных форм просвещения и поиску оптимальных моделей соотношения учебной теории и жизненной практики. В рамках данной группы обсуждаются как структурные преобразования образовательной системы, так и конкретные формы педагогической работы, включая деятельность городских университетов, просветительных обществ и иные инициативы, направленные на расширение доступа к образованию и его модернизацию в соответствии с социальными запросами эпохи.

Проблематика внешкольного образования и общественных форм просвещения представлена в статье А. Петрова «Научно-популярные курсы при городском университете имени Шанявского», где рассматривается опыт организации доступных лекционных и образовательных программ для широких слоев населения (Петров, 1910). Автор анализирует структуру курсов, их тематическое наполнение и социальный состав слушателей, подчеркивая значение подобных инициатив для формирования культурного и гражданского самосознания, что позволяет рассматривать публикацию как источник по истории становления системы народного просвещения вне рамок традиционной школы.

Вопрос о соотношении школьного обучения и жизненного опыта молодежи развернуто представлен в статье Г. Рокова «Роль житейского опыта в воспитании молодежи». Автор, опираясь на педагогические и социальные наблюдения, утверждает, что воспитание не может быть сведено исключительно к формальной учебной деятельности, поскольку становление личности осуществляется в сложном взаимодействии школы, семьи и социальной среды (Роков, 1904). В данной работе подчеркивается необходимость учета реального жизненного контекста учащихся при организации образовательного процесса, что соотносится с более широкими дискуссиями о модернизации школы и преодолении ее оторванности от практики.

Пятую тематическую *группу* публикаций журнала «Вестник воспитания», выявляемую при анализе корпуса статей 1900–1910 годов, составляют исследования историко-педагогического и сравнительно-педагогического характера, в которых предметом рассмотрения становились как классические педагогические учения прошлого, включая идеи И. Г. Фихте, К. Д. Ушинского, Ш. Монтескье, Ф. Фрёбеля, так и современные образовательные системы различных европейских государств, что позволяло авторам журнала соотносить отечественный опыт с зарубежными моделями и выстраивать историческую перспективу развития педагогической мысли. Данная группа публикаций способствовала расширению научного кругозора читателей и формированию исторического самосознания педагогического сообщества, подчеркивая преемственность идей и необходимость их критического переосмысления в условиях изменяющейся социальной реальности начала XX столетия.

В числе публикаций, относящихся к указанной тематической группе, следует выделить статью Л. Седовой «Диккенс о воспитании», в которой педагогические взгляды Ч. Диккенса рассматриваются через призму художественного творчества писателя и его критики социальных пороков английской школы (Седова, 1903). Автор анализирует образы детства и школьного воспитания в произведениях Диккенса, выявляя в них гуманистическую направленность и протест против формализма и жестокости образовательной системы, что придает статье не только литературоведческий, но и отчетливо выраженный педагогический характер.

Сравнительно-педагогическая проблематика развивается в статье Л. Хавкиной «Народное образование в Японии», где автор представляет анализ системы школьного обучения в Японии, уделяя внимание структуре учебных заведений, содержанию образования и роли государства в организации просвещения (Хавкина, 1903). Данная публикация свидетельствует о расширении географических горизонтов педагогической журналистики и о стремлении осмыслить опыт стран, находящихся вне традиционного европейского культурного круга, что усиливает сравнительный аспект исследования.

Историко-педагогический анализ представлен и в статье П. Страховой «Педагогические идеи иезуитского ордена», где рассматриваются принципы воспитательной системы ордена иезуитов, ее организационные формы и методы воздействия на учащихся (Страхова, 1903). Автор стремится выявить как сильные стороны данной системы, включая дисциплинарную четкость и продуманность методики, так и ее ограниченность, обусловленную конфессиональными и идеологическими рамками, что придает исследованию характер критического исторического обзора.

Значительный интерес представляет статья Л. Х-вой «Женское образование в Англии», в которой анализируется становление и развитие системы образования для женщин, рассматриваются типы учебных заведений и особенности учебных программ (Х-ва, 1903). Публикация отражает актуальные для начала XX столетия дискуссии о доступе женщин к образованию и об их социальном статусе, что придает исследованию не только историко-сравнительный, но и социально-педагогический характер.

К проблематике истории западноевропейской педагогической мысли обращается Л. Синицкий в статье «Из истории педагогических идей на западе». В ней прослеживается эволюция основных концепций воспитания и обучения, анализируются философские основания педагогических теорий и их влияние на практику школы (Синицкий, 1905). Автор подчеркивает значение исторического подхода для понимания современного состояния педагогики, что соответствует общей направленности журнала на соединение теории и практики в исторической перспективе.

Особое место в пределах пятой тематической группы занимает статья К. Тиандера «Гимнастика в финляндских школах», в которой представлена характеристика организации физического воспитания в финляндской образовательной системе, анализируются цели, методы и институциональные условия преподавания гимнастики (Тиандер, 1910). Несмотря на частный характер заявленной темы, публикация имеет отчетливо выраженный сравнительно-педагогический аспект, поскольку позволяет сопоставить отечественную практику физического воспитания с опытом финляндских школ и тем самым расширяет представление о возможных направлениях модернизации.

В корпусе публикаций журнала «Вестник воспитания» за 1900–1910 годы особого внимания заслуживает направление исследований, связанное с проблематикой общественного и национального воспитания, поскольку в данных статьях педагогический процесс осмысляется не только как индивидуально ориентированная деятельность, но и как важнейший инструмент формирования гражданского самосознания, социальной солидарности и национальной идентичности. В рамках указанного направления обсуждаются роль университетов в национальном воспитании, социальный характер детских представлений, вопросы грамотности населения по данным переписи 1897 года, а также специфика воспитания в различных социальных и территориальных контекстах, что позволяет рассматривать

данный пласт публикаций как значимый источник по истории общественно-педагогической мысли начала XX столетия.

В числе работ, раскрывающих социальное измерение воспитания, следует выделить статью А. Славинского «Воспитание крестьянских детей из низших сельскохозяйственных школ», в которой автор анализирует особенности образовательной работы с детьми крестьянского происхождения, подчеркивая необходимость учета их жизненного опыта, трудовых навыков и социального положения при организации учебного процесса (Славинский, 1903). В данной публикации воспитание рассматривается как средство не только профессиональной подготовки, но и постепенного включения крестьянских детей в более широкий культурный и гражданский контекст, что придает статье отчетливо выраженный социально-педагогический характер.

Проблема соотношения личностного и институционального начал в воспитании проанализирована в статье Г. Рокова «Авторитет личности и авторитет власти в деле воспитания», где автор проводит различие между внутренним авторитетом педагога, основанным на нравственных качествах и личном примере, и внешним авторитетом власти, опирающимся на формальные предписания и дисциплинарные меры (Роков, 1905). Анализируя механизмы воспитательного воздействия, Г. Роков подчеркивает, что устойчивый результат возможен лишь при гармоническом соединении личного влияния и институциональной организации, что свидетельствует о глубоком осмыслении общественных оснований педагогического процесса.

Социально-прогностический аспект воспитания представлен в статье П. Когана «Семья и воспитание в обществе будущего», где автор рассматривает трансформацию семейных отношений в условиях общественных изменений и анализирует возможные направления эволюции воспитательных функций семьи (Коган, 1906). В данной работе воспитание осмысляется как процесс, тесно связанный с социальным строем и идеалами будущего общества, что позволяет говорить о включении педагогической проблематики в более широкий контекст социально-философских дискуссий начала XX столетия.

Значимый вклад в обсуждение территориальных и социальных различий в сфере образования внес Г. Роков в статье «Школа в столице и в провинции», где сопоставляются условия обучения, уровень подготовки педагогов и культурная среда в различных регионах страны (Роков, 1903). Автор обращает внимание на неоднородность образовательного пространства Российской империи, подчеркивая необходимость выработки государственной политики, способной учитывать региональные особенности и обеспечивать более равномерное развитие системы народного просвещения.

В более широком историко-педагогическом контексте к данной проблематике примыкает статья Л. Синицкого «Из истории педагогических идей на западе», в которой анализируется эволюция западноевропейских концепций воспитания и их влияние на формирование общественных представлений о целях образования (Синицкий, 1905).

Актуальность проблематики была связана с поиском путей консолидации общества и формирования гражданской идентичности в условиях социально-политической нестабильности начала XX века (табл.).

Таким образом, тематическая структура публикаций «Вестника воспитания» за 1900–1910 годы позволяет выделить несколько устойчивых направлений педагогических исследований, каждое из которых отвечало насущным запросам педагогов, родителей и ученых начала XX столетия, а совокупность этих направлений свидетельствует о высоком уровне научной рефлексии, междисциплинарности и общественной значимости журнала как источника по истории педагогической мысли России.

Развитие педагогической проблематики на страницах журнала «Вестник воспитания» в 1900–1910 годах позволяет выявить ряд устойчивых научных направлений, которые, с одной стороны, органично продолжали традиции отечественной педагогики XIX столетия, представленные трудами К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова, С. А. Рачинского и других мыслителей, а с другой стороны, в определенной мере способствовали формированию тех исследовательских линий, которые впоследствии стали развиваться в советской и постсоветской педагогической науке, что позволяет рассматривать публикации журнала как значимый этап эволюции педагогической рефлексии.

Существенное место занимала интеграция педагогики с медицинскими и гигиеническими знаниями, выраженная в публикациях о школьной среде и физическом развитии детей, что развивало идеи заботы о целостном развитии личности, характерные для К. Д. Ушинского и его последователей, и позднее была продолжена в советской системе охраны здоровья школьников и современных исследованиях здоровьесберегающей образовательной среды.

Таблица

Основные направления педагогических исследований
в журнале «Вестник воспитания» (1900–1910 годы)

Направление педагогической мысли	*Критерии выделения группы*	*Актуальность для читателей начала XX века*
Общественное и социальное воспитание	Рассмотрение воспитания как общественного процесса, анализ влияния среды, коллектива, институтов	Высокая, поскольку отражала поиск новых форм социализации личности в условиях модернизации общества и кризиса традиционных воспитательных моделей
Психолого-педагогические исследования развития личности	Анализ когнитивных процессов, индивидуальных различий, причин школьной неуспешности	Актуальна в связи с ростом массовой школы и необходимостью научного объяснения трудностей обучения
Нравственное и эстетическое воспитание	Осмысление духовных, нравственных и художественных факторов формирования личности	Обусловлена кризисом ценностей и поиском духовных ориентиров воспитания в переходную эпоху
Школьная гигиена и медицинские аспекты воспитания	Связь педагогики с физиологией и медициной, забота о здоровье учащихся	Исключительно значима на фоне урбанизации, ухудшения здоровья детей и роста внимания к научной организации школьной среды
Организация школы и образовательных институтов	Анализ структуры и функционирования системы образования	Востребована педагогами и общественными деятелями, вовлеченными в реформирование образования
Историко-педагогические и сравнительно-педагогические исследования	Обращение к истории педагогических идей и зарубежному опыту	Способствовала формированию исторического самосознания педагогов и ориентации на европейский контекст
Национальное воспитание и просвещение населения	Связь образования с национальными и гражданскими задачами	Актуальна в условиях поиска путей консолидации общества и расширения народного образования

Таким образом, публикации «Вестника воспитания» начала XX столетия целесообразно рассматривать как звено в исторической цепи развития отечественной педагогики, поскольку они, опираясь на достижения предшествующих поколений педагогов, обозначили круг проблем общественного, психологического, нравственного и организационного характера, которые были наполнены новым содержанием в советской педагогической науке и продолжают сохранять исследовательскую значимость в современной истории и теории образования.

Выводы и перспективы исследования. Полученные данные, с одной стороны, позволили выявить приоритетные направления педагогической мысли, связанные с общественным воспитанием, психолого-педагогическим изучением ребенка, проблемами здоровья, нравственного и эстетического развития личности; с другой стороны, результаты анализа подтвердили значимость журнала «Вестник воспитания» как интегративного научного источника, отражающего уровень развития педагогической науки и практики начала XX столетия. Проведенное исследование показывает, что редакционная деятельность Ю. А. Бунина способствовала формированию интеллектуального пространства, в рамках которого закладывались основы педагогических концепций, развивавшихся в советский и последующий периоды.

К перспективам исследования относятся расширение корпуса анализируемых выпусков журнала, сопоставление его материалов с другими педагогическими изданиями эпохи, а также углубленное изучение персонального вклада авторов «Вестника воспитания» в развитие отечественной педагогической науки.

Список источников

1. Абрамович Н. Я. Детская художественная литература // Вестник воспитания. — 1903. — № 3. — С. 45–60.

2. Анри В. Воспитание памяти. Исследование по экспериментальной психологии // Вестник воспитания. — 1900. — № 5. — С. 1–32.

3. Бекарюков Д. О мерах поддержки здоровья учащихся // Вестник воспитания. — 1903. — № 3. — С. 148–156.
4. Берлин П. О правах ребенка (из Швейцарии) // Вестник воспитания. — 1910. — № 8. — С. 163–173.
5. Вентцель К. Н. Общий очерк учения о нравственности // Вестник воспитания. — 1902. — № 8. — С. 1–34.
6. Вентцель К. Н. Этика, педагогика и политика // Вестник воспитания. — 1906. — № 3. — С. 1–33.
7. Гордиенко Т. В. Бунин Ю. А. и московский журнал «Вестник воспитания» // Вестник Московского университета. Сер. 10, Журналистика. — 2012. — № 4. — С. 79–92.
8. Гудина Д. В. Из истории частного педагогического журнала «Вестник воспитания» (1890–1917) // Русская филология и национальная культура. — 2025. — № 1 (14). — С. 71–78.
9. К вопросу об естественно-историческом образовании в средних школах / пер. Б. С. // Вестник воспитания. — 1910. — № 8. — С. 134–152.
10. Коган П. Семья и воспитание в обществе будущего // Вестник воспитания. — 1906. — № 5. — С. 120–140.
11. Кознова Н. Н. Юлий Бунин — редактор журнала «Вестник воспитания» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2016. — № 4 (108). — С. 22–27.
12. Лебедева В. Пение и музыка как средство эстетического развития народа // Вестник воспитания. — 1906. — № 5. — С. 171–209.
13. Лозинская Е. Проблемы сексуальной педагогики // Вестник воспитания. — 1904. — № 1. — С. 28–74.
14. Лозинский Е. Вопросы нравственности в современном воспитании // Вестник воспитания. — 1905. — № 9. — С. 43–81.
15. Лозинский Е. Общественно-психологические основы воспитания (статья вторая) // Вестник воспитания. — 1900а. — № 3. — С. 1–31.
16. Лозинский Е. Общественно-психологические основы воспитания // Вестник воспитания. — 1900б. — № 1. — С. 1–25.
17. Лозинский Е. Педагогическая патология // Вестник воспитания. — 1910. — № 8. — С. 106–133.
18. Михайлов Н. Ф. Реформа среднего образования // Вестник воспитания. — 1905. — № 1. — С. 81–118.
19. Острогорский В. П. Искусство как воспитательно-общественная сила // Вестник воспитания. — 1900. — № 7. — С. 1–22.
20. Петров А. Научно-популярные курсы при городском университете имени Шанявского // Вестник воспитания. — 1910. — № 8. — С. 216–228.
21. Петровская Н. В. О роли школьного врача в борьбе с заразными болезнями // Вестник воспитания. — 1909. — № 4. — С. 92–104.
22. Половцева В. Н. Половой вопрос в жизни ребенка // Вестник воспитания. — 1903. — № 9. — С. 16–29.
23. Полуяктова З. Г. Журнал «Вестник воспитания» и его общественно-педагогическое направление : к истории педагогической журналистики : автореф. дис. … канд. пед. наук. — Л. : Ленинград. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена, 1967. — 20 с.
24. Роков Г. «Малоуспешность» учащихся и ее причины // Вестник воспитания. — 1900. — № 1. — С. 26–55.
25. Роков Г. Авторитет личности и авторитет власти в деле воспитания // Вестник воспитания. — 1905. — № 2. — С. 22–44.
26. Роков Г. Причины разложения средней школы // Вестник воспитания. — 1906. — № 1. — С. 97–123.
27. Роков Г. Психология школьного класса // Вестник воспитания. — 1903. — № 4. — С. 22–53.
28. Роков Г. Роль житейского опыта в воспитании молодежи // Вестник воспитания. — 1904. — № 8. — С. 88–144.
29. Роков Г. Школа в столице и в провинции // Вестник воспитания. — 1903. — № 2. — С. 170–182.
30. Романенчук К. В. Журнал «Вестник воспитания» как источник по истории частного образования в России // Вестник Орловского государственного университета. Сер. «Новые гуманитарные исследования». — 2013. — № 4 (33). — С. 109–115.
31. Седова Л. Диккенс о воспитании // Вестник воспитания. — 1903. — № 7. — С. 67–96.
32. Седова Л. Социальные вопросы и задачи нравственности // Вестник воспитания. — 1905. — № 6. — С. 16–63.
33. Седова Л. Юноша: педагогика и психология его возраста // Вестник воспитания. — 1910. — № 8. — С. 72–105.
34. Синицкий Л. Из истории педагогических идей на западе // Вестник воспитания. — 1905. — № 2. — С. 67–100.
35. Славинский А. Воспитание крестьянских детей из низших сельскохозяйственных школ // Вестник воспитания. — 1903. — № 9. — С. 135–168.
36. Страхова П. Педагогические идеи иезуитского ордена // Вестник воспитания. — 1903. — № 7. — С. 161–178.
37. Тиандер К. Гимнастика в финляндских школах // Вестник воспитания. — 1910. — № 8. — С. 207–215.

38. Хавкина Л. Народное образование в Японии // Вестник воспитания. — 1903. — № 7. — С. 121–160.
39. Х-ва Л. Женское образование в Англии // Вестник воспитания. — 1903. — № 9. — С. 169–200.
40. Чернявская Н. Э. Роль педагогической журналистики в развитии педагогической науки второй половины XIX века // Альманах современной науки и образования. — 2012. — № 7. — С. 163–165.

References

1. Abramovich N. Ya. Children's fiction. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1903, iss. 3, pp. 45–60. (In Russian).
2. Anri V. Memory education. A study in experimental psychology. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1900, iss. 5, pp. 1–32. (In Russian).
3. Bekaryukov D. On measures to support students' health. *Vestnik vospitaniya*. [Herald of Education]. 1903, iss. 3, pp. 148–156. (In Russian).
4. Berlin P. On children's rights (from Switzerland). *Vestnik vospitaniya*. [Herald of Education]. 1910, iss. 8, pp. 163–173. (In Russian).
5. Wentzel K. N. General outline of the doctrine of morality. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1902, iss. 8, pp. 1–34. (In Russian).
6. Wentzel K. N. Ethics, pedagogy, and politics. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1906, iss. 3, pp. 1–33. (In Russian).
7. Gordienko T. V. Yu. A. Bunin and the Moscow journal *Vestnik vospitaniya*. (Herald of Education). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 10, Zhurnalistika.* [Moscow University Bulletin. Series 10, Journalism]. 2012, iss. 4, pp. 79–92. (In Russian).
8. Gudina D. V. From history of the private pedagogical journal *Vestnik vospitaniya.* (1890–1917). *Russkaya fololog*i*ya i natsionalnaya kultura*. [Russian philology and national culture]. 2025, iss. 1 (14), pp. 71–78. (In Russian).
9. On natural history education in secondary schools. Translated by B. S. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1910, iss. 8, pp. 134–152. (In Russian).
10. Kogan P. Family and education in society of the future. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1906, iss. 5, pp. 120–140. (In Russian).
11. Koznova N. N. Yuliy Bunin as the editor of the journal *Vestnik vospitaniya*. *Izvestiya Volgogrsadskogo gosuderstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* [Bulletin of Volgograd State Pedagogical University]. 2016, iss. 4 (108), pp. 22–27. (In Russian).
12. Lebedeva V. Song and music as means of esthetic education of people. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1906, iss. 5, pp. 171–209. (In Russian).
13. Lozinskaya E. Issues of sexual pedagogy. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1904, iss. 1, pp. 28–74. (In Russian).
14. Lozinsky E. Issues of morality in modern education. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1905, iss. 9, pp. 43–81. (In Russian).
15. Lozinsky E. Social and psychological foundations of education (second article). *Vestnik vospitaniya*. [Herald of Education]. 1900a, iss. 3, pp. 1–31. (In Russian).
16. Lozinsky E. Social and psychological foundations of education. *Vestnik vospitaniya*. [Herald of Education]. 1900b, iss. 1, pp. 1–25. (In Russian).
17. Lozinsky E. Pedagogical pathology. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1910, iss. 8, pp. 106–133. (In Russian).
18. Mikhaylov N. F. Secondary education reform. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1905, iss. 1, pp. 81–118. (In Russian).
19. Ostrogorsky V. P. Art as an educational and social force. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1900, iss. 7, pp. 1–22. (In Russian).
20. Petrov A. Popular science courses at the Shanyavsky City University. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1910, iss. 8, pp. 216–228. (In Russian).
21. Petrovskaya N. V. On the role of the school doctor in fighting infectious diseases. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1909, iss. 4, pp. 92–104. (In Russian).
22. Polovtseva V. N. Issue of sex in a child's life. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1903, iss. 9, pp. 16–29. (In Russian).
23. Poluyaktova Z. G. *Zhurnal Vestnik vospitaniaya i yego obshchestvenn-pedagogicheskoye napravleniye: k istorii pedagogicheskoy zhurnalistiki: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk.* [The journal *Herald of education* and its socio-pedagogical policy: to history of pedagogical journalism: Abstract of dissertation … of Candidate of Pedagogy]. Leningrad, Leningrad State Pedagogical Institute named after A. I. Herzen, 1967, 20 p. (In Russian).
24. Rokov G. Low achievement among students and its causes. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1900, iss. 1, pp. 26–55. (In Russian).
25. Rokov G. The authority of the individual and the authority of the government in education. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1905, iss. 2, pp. 22–44. (In Russian).

26. Rokov G. The causes of deterioration of secondary school. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1906, iss. 1, pp. 97–123. (In Russian).

27. Rokov G. Psychology of the school class. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1903, iss. 4, pp. 22–53. (In Russian).

28. Rokov G. The role of life experience in the education of youth. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1904, iss. 8, pp. 88–144. (In Russian).

29. Rokov G. Schools in the capital and in the provinces. *Vestnik vospitaniya*. [Herald of Education]. 1903, iss. 2, pp. 170–182. (In Russian).

30. Romanenchuk K. V. The journal *Vestnik vospitaniya* as a source on history of private education in Russia. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Novye gumanitarnyye issledovaniya*. [Bulletin of Oryol State University. Series New Humanitarian Research]. 2013, iss. 4 (33), pp. 109–115. (In Russian).

31. Sedova L. Dickens on education. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1903, iss. 7, pp. 67–96. (In Russian).

32. Sedova L. Social issues and challenges of morality. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1905, iss. 6, pp. 16–63. (In Russian).

33. Sedova L. A young person: pedagogy and developmental psychology. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1910, iss. 8, pp. 72–105. (In Russian).

34. Sinitsky L. From history of pedagogical thought in the West. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1905, iss. 2, pp. 67–100. (In Russian).

35. Slavinsky A. Education of peasant children from low agricultural schools. *Vestnik vospitaniya*. [Herald of Education]. 1903, iss. 9, pp. 135–168. (In Russian).

36. Strakhova P. Pedagogical ideas of the Jesuit Order. *Vestnik vospitaniya*. [Herald of Education]. 1903, iss. 7, pp. 161–178. (In Russian).

37. Tiander K. Gymnastics in Finnish schools. *Vestnik vospitaniya*. [Herald of Education]. 1910, iss. 8, pp. 207–215. (In Russian).

38. Khavkina L. Public education in Japan. *Vestnik vospitaniya*. [Herald of Education]. 1903, iss. 7, pp. 121–160. (In Russian).

39. Kh-va L. Female education in England. *Vestnik vospitaniya.* [Herald of Education]. 1903, iss. 9, pp. 169–200. (In Russian).

40. Chernyavskaya N. E. The role of pedagogical journalism in the development of pedagogical science in the second half of the 19th century. *Almanac of contemporary science and education.* [Almanac of contemporary science and education]. 2012, iss. 7, pp. 163–165. (In Russian).

Информация об авторе

Грицай Людмила Александровна — доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского.

Information about the author

Lyudmila Alexandrovna Gritsai — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Статья поступила в редакцию 05.01.2026; одобрена после рецензирования 04.03.2026; принята к публикации 10.03.2026.

The article was submitted 05.01.2026; approved after reviewing 04.03.2026; accepted for publication 10.03. 2026.

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 19–28.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 19–28.

Научная статья
УДК 37.036.5
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.002

Результаты эмпирического исследования и апробации программы развития творческого мышления подростков

Пронина Елена Викторовна
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Владимир, Россия
pronina.ev@gmail.com

Гогулина Светлана Анатольевна
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Владимир, Россия
svl-g@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования связана с необходимостью готовить подрастающее поколение к жизни в быстро меняющемся мире, где требуется способность нестандартно мыслить. Подростковый возраст наиболее благоприятен для становления такого мышления, однако школа редко создает условия для его целенаправленного формирования. Цель работы — на основе теоретического анализа разработать комплексную модульную программу развития творческого мышления подростков, реализуемую в условиях общеобразовательной школы, и эмпирически проверить ее эффективность. Исследование опиралось на представление о творческом (дивергентном) мышлении как единстве четырех компонентов: беглости, гибкости, оригинальности и разработанности идей. Гипотеза исследования предполагала, что специально разработанная комплексная программа, основанная на методах мозгового штурма, ассоциаций, синектики и интеллект-карт и построенная на принципах системности, модульности и психологической безопасности, может обеспечить статистически значимое повышение уровня беглости, гибкости, оригинальности и разработанности творческого мышления подростков.

В исследовании приняли участие 53 подростка 13–15 лет. Для оценки эффективности программы использовались стандартизированные диагностические методики, позволяющие измерить уровень развития вербальных и невербальных компонентов творческого мышления. На начальном этапе выяснилось, что большинство школьников испытывают затруднения именно в вербальной сфере, что определило направленность развивающей работы. После реализации программы участники экспериментальной группы, в отличие от сверстников из контрольной группы, показали значительное улучшение результатов по всем измеряемым показателям. Наиболее заметные изменения произошли в вербальной оригинальности — способности предлагать уникальные идеи.

Научная новизна работы заключается в обосновании и экспериментальной проверке комплекса психолого-педагогических условий (системность, модульность, психологическая безопасность), необходимых для развития творческого мышления в подростковом возрасте. Теоретическая значимость состоит в уточнении представлений о структуре творческого мышления и его возрастной динамике. Практическая значимость подтверждается тем, что предложенная программа может быть использована школьными психологами и педагогами в работе с подростками. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что специально организованные психолого-педагогические условия являются необходимыми факторами развития ключевых компонентов творческого мышления в подростковом возрасте. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение лонгитюдных эффектов программы, ее адаптацию для цифровой образовательной среды и дифференцированный анализ эффективности у подростков с разным исходным уровнем творческого мышления.

Ключевые слова: творческое мышление, дивергентное мышление, подростковый возраст, психолого-педагогические условия, развивающая программа, вербальная креативность, беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, рефлексия.

Для цитирования: Пронина Е. В., Гогулина С. А. Результаты эмпирического исследования и апробации программы развития творческого мышления подростков // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 19–28. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.002.

© Пронина Е. В., Гогулина С. А., 2026

Original article

Results of an empirical study and pilot testing of a program for developing creative thinking in adolescents

Pronina Elena Viktorovna
Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs
Vladimir, Russia
pronina.ev@gmail.com

Gogulina Svetlana Anatolyevna
Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs
Vladimir, Russia
svl-g@mail.ru

Abstract. The relevance of this study stems from the need to prepare the younger generation for life in a rapidly changing world, where the ability to think outside the box becomes essential. Adolescence is the most favorable period for the development of such thinking; however, schools rarely create conditions for its purposeful cultivation. The aim of this study is to develop (based on theoretical analysis) a comprehensive modular program for development of creative thinking in adolescents, designed for implementation in general education schools, and to empirically test its effectiveness. The study is based on the concept of creative (or divergent) thinking as a unity of four components: fluency, flexibility, originality, and elaboration of ideas. The research hypothesis posited that a specially designed comprehensive program, based on the methods of brainstorming, association, synectics, and mind mapping, if this is built on the principles of systemity, modularity, and psychological safety, can ensure a statistically significant increase in fluency, flexibility, originality, and creative thinking in adolescents.

The study included 53 adolescents aged 13–15. To assess the program's effectiveness, standardized diagnostic methods were used to measure the level of developed verbal and nonverbal components of creative thinking. At the initial stage, it became clear that most students had difficulties specifically in the verbal domain, which determined the focus of the developmental work. After the program was implemented, the participants in the experimental group, unlike their peers in the control group, showed significant improvement in all the indicators measured. The most noticeable changes occurred in verbal originality, or the ability to propose unique ideas.

The scientific novelty of the present study is due to the theoretical justification and experimental verification of a set of psychological and pedagogical conditions (systemity, modularity, and psychological safety) necessary for development of creative thinking in adolescents. Its theoretical significance lies in refining our understanding of the structure of creative thinking and its age-related dynamics. The practical significance of the research is confirmed by the fact that the program can be used by school psychologists and educators in their work with adolescents. The results obtained allow us to conclude that specially organized psychological and pedagogical conditions are necessary for development of key components of creative thinking in teenagers. Further research can focus on studying the longitudinal effects of the program, its adaptation for a digital educational environment, and on a differentiated analysis of its effectiveness among adolescents with various baseline levels of creative thinking.

Keywords: creative thinking, divergent thinking, adolescence, psychological and pedagogical conditions, developmental program, verbal creativity, fluency, flexibility, originality, elaboration, reflection.

For citation: Pronina E. V., Gogulina S. A. Results of an empirical study and pilot testing of a program for developing creative thinking in adolescents) // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 19–28. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.002.

Введение. Современная образовательная парадигма, ориентированная на формирование метапредметных компетенций и подготовку человека к жизни в условиях высокой неопределенности, актуализирует проблему целенаправленного развития творческого мышления обучающихся. Как отмечает Е. П. Ильин (2009), творчество перестало рассматриваться как прерогатива исключительно одаренных личностей; оно признано универсальной способностью, необходимой для успешной адаптации, самореализации и продуктивного существования человека в изменяющемся мире. В. Н. Дружинин (2026) обосновывает, что творческие способности представляют собой интегральное свойство личности, которое может и должно развиваться в процессе обучения и воспитания, поскольку именно творчество обеспечивает выход за пределы заданного и преобразование действительности. Т. А. Барышева (2026) подчеркивает, что творческая деятельность выступает одной из главных форм самореализации, а способность к творчеству является неотъемлемым свойством человеческой природы.

Несмотря на признание значимости творческого развития, ключевой вопрос о природе и механизмах творчества остается открытым. Как справедливо указывает Д. Б. Богоявленская, при всей стремительно нарастающей актуальности проблемы, у феномена творчества до сих пор нет строгого научного определения. Общепринятым остается определение не по механизму (процессуальной стороне), а по новизне продукта (результату). Исследователь проводит аналогию с физикой, которая, не имея научного определения теплоты, использовала градусник для ее измерения, поскольку при нагревании тела расширяются. Точно так же определение творчества по новизне продукта — это лишь показания «градусника», фиксирующие проявления, но не раскрывающие механизма творческого процесса (Богоявленская, 2021, с. 3–4).

Наиболее целостную попытку описания этих механизмов предпринял Я. А. Пономарёв (1976), предложивший структурно-уровневую модель творческого мышления. Ученый рассматривал творчество как динамический механизм, реализующийся через взаимодействие логического и интуитивного, сознательного и бессознательного. Ключевым качеством творческой личности, по мнению Я. А. Пономарёва, выступает чувствительность к побочным продуктам деятельности. Эту идею развил А. В. Брушлинский (2008), который концептуализировал творчество как неотъемлемый признак мышления, органично включенный в предметную деятельность субъекта. М. М. Кашапов и А. С. Кашапов (2026) выделили структурные компоненты творческого мышления, среди которых мотивационно-целевой, процессуальный, операционный и рефлексивный. В. И. Петрушин (2026) акцентировал внимание на значении рефлексивных механизмов: именно рефлексия обеспечивает перевод спонтанной творческой активности в осознаваемую компетенцию. И. В. Кучер (2025) на примере художников показывает, что само креативное поведение может оказывать влияние на личностные черты: рост оригинальности коррелирует с усилением экстраверсии, в то время как сопротивление стереотипам — с ростом интроверсии, что свидетельствует о сложной, нелинейной природе взаимодействия творческих и личностных характеристик. Рассмотренные подходы, при всем их разнообразии, сходятся в признании многоуровневости творческого мышления и важности рефлексивных механизмов, что необходимо учитывать при организации психолого-педагогической работы с подростками.

Построение развивающей программы и оценка ее эффективности невозможны без перехода от общих моделей к операционализируемым параметрам творческого мышления. Необходимый инструментарий для такого перехода предоставляет психометрический подход, основоположником которого выступил Дж. Гилфорд (1965). В рамках своей модели «структуры интеллекта» ученый предложил бинарную типологию мыслительных процессов, разделив их на конвергентное (поиск единственно верного решения) и дивергентное (генерация множества альтернатив) мышление. Для оценки последнего Дж. Гилфорд выделил четыре основных параметра: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность. Эти четыре компонента легли в основу разработанной программы, модули которой ориентированы на целенаправленное развитие каждого из них.

Соотнесение выделенных компонентов дивергентного мышления с сенситивным периодом их развития обусловливает обращение к возрастной психологии, фундаментально разработанной отечественной научной школой. Л. С. Выготский (1984) подчеркивал, что в подростковом возрасте мышление становится центральной психической функцией, которая перестраивает восприятие, память и внимание. Именно в этот период закладываются предпосылки для развития творческого воображения и рефлексии. Согласно концепции Ж. Пиаже (2004), именно в подростковом возрасте формируется гипотетико-дедуктивное и комбинаторное мышление, которое позволяет оперировать множественными переменными и выдвигать альтернативные гипотезы. Е. К. Смагулов и Н. Т. Смагулова (2022) подтверждают, что при наличии адекватной психолого-педагогической поддержки в этот период происходит наиболее интенсивное развитие творческого потенциала.

В структуре этой поддержки могут быть выделены как внешние, так и внутренние факторы. Согласно классификации Н. И. Чернецкой (2009), внешние психолого-педагогические условия подразделяются на средовые (семейный контекст, школьная успешность, реакция социума на творчество, обогащенная среда) и организационно-педагогические (психологическая безопасность, гибкая организация деятельности, активные методы обучения). В свою очередь, внутренние факторы включают индивидуально-психологические особенности подростка: уровень развития познавательных процессов, мотивационную направленность, личностные свойства (открытость опыту, рефлексивность) и накопленный субъективный опыт. Именно взаимодействие внешних условий и внутренних ресурсов определяет успешность реализации творческого потенциала. Так, в русле средовых условий Т. В. Ледовская (2021) подчеркивает особую роль семьи: авторитарный стиль подавляет инициативность, тогда как демократический создает основу для свободного самовыражения. Исследования

О. Н. Ильиной, Н. Н. Лепехина, С. А. Маничева (2022) показывают, что жестко регламентированная деятельность снижает вероятность проявления инициативного, преобразующего поведения.

Существенный вклад в понимание того, как именно организационно-педагогические условия влияют на творчество, внесла гуманистическая психология. К. Роджерс (1994) связывал творчество с открытостью опыту и способностью к необычным сочетаниям, подчеркивая решающее значение психологической безопасности (принятие личности, отсутствие внешнего оценивания) и проистекающей из нее свободы самовыражения. Данный подход позволяет обосновать ведущий принцип построения развивающих программ — принцип безоценочности на этапе генерации идей, аккумулирующий оба условия, которые выделены К. Роджерсом: создание безопасной атмосферы принятия и предоставление свободы от критики, необходимой для творческого поиска. Исследования М. Воллаха и Н. Когана эмпирически подтвердили эту идею, показав, что для проявления креативности необходима свободная, непринужденная обстановка, а сама креативность связана с широкими категориальными возможностями и когнитивной гибкостью (Wallach, Kogan, 1965).

Для эффективного развития творческого мышления необходимо не только создавать соответствующие условия, но и располагать надежными диагностическими инструментами, позволяющими фиксировать динамику изменений. В современной российской психологии широко применяются адаптированные методики: тест дивергентного мышления Ф. Вильямса (Туник, 2003), опросник креативности Дж. Рензулли в адаптации Е. Е. Туник (2004), вербальный тест творческого мышления «Необычное использование» И. С. Авериной и Е. И. Щеблановой (2022). Однако А. В. Михайлюк (2021) отмечает, что диагностика вербальной креативности в школьной практике разработана недостаточно: часто творческие задания ориентированы преимущественно на изобразительную или конструкторскую деятельность, в результате чего вербальные формы творческого выражения остаются без должного внимания.

Таким образом, теоретический анализ подтверждает значимость подросткового возраста для становления креативности, однако фиксирует недостаточную разработанность программ развития вербальной креативности в школе. Это послужило основанием для создания комплексной программы, нацеленной на формирование беглости, гибкости, оригинальности и разработанности творческого мышления.

Цель исследования — теоретически обосновать и разработать комплексную модульную программу развития творческого мышления подростков, реализуемую в условиях общеобразовательной школы, а также эмпирически проверить ее эффективность.

Гипотеза исследования: специально разработанная комплексная программа, основанная на методах мозгового штурма, ассоциаций, синектики и интеллект-карт и построенная на принципах системности, модульности и психологической безопасности, может обеспечить статистически значимое повышение уровня беглости, гибкости, оригинальности и разработанности творческого мышления подростков.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой была разработана программа, представляющая собой структурно-содержательную модель развития компонентов дивергентного мышления у подростков. Ее теоретическую базу составили несколько взаимодополняющих подходов. Базовым выступила концепция дивергентного мышления Дж. Гилфорда, задающая операционализацию целевых параметров: беглости, гибкости, оригинальности и разработанности. Положения гуманистической психологии (К. Роджерс) обосновали необходимость создания условий психологической безопасности и безоценочного принятия как фасилитирующих факторов творческой активности. Учет возрастных особенностей опирается на теоретические положения Л. С. Выготского и Ж. Пиаже, определяющие подростковый возраст как сенситивный период для становления сложных форм мыслительной деятельности, что подтверждает возможность эффективного развития дивергентного мышления именно на данном этапе онтогенеза.

Программа рассчитана на 12 групповых занятий периодичностью 2 раза в неделю продолжительностью 40 мин. Каждое занятие имеет трехчастную структуру: разминка (5–7 мин), направленная на активизацию мыслительных процессов и создание рабочего настроя; основная часть (20–25 мин), в ходе которой реализуются упражнения на развитие целевого компонента; рефлексивный этап (8–10 мин), предполагающий вербализацию полученного опыта.

Содержательное наполнение программы организовано по модульному принципу. Последовательность модулей выстроена по мере усложнения когнитивных задач: от увеличения продуктивности к семантическому разнообразию, а затем к уникальности и детализации идеи. При этом в реальной

когнитивной деятельности все компоненты дивергентного мышления взаимосвязаны, поэтому доминирование определенного параметра в каждом модуле не исключает актуализации остальных.

Первый модуль направлен на развитие беглости мышления — активизацию скорости генерации идей. Используются упражнения на вербальную и образную беглость (свободные ассоциации, подбор рифм, придумывание заголовков) с опорой на технику мозгового штурма, предполагающую отсутствие критики на этапе генерации.

Второй модуль ориентирован на развитие гибкости мышления, то есть преодоление ригидности мыслительных процессов. Он включает задания на семантическую гибкость (классификация по разным основаниям), образную гибкость (интерпретация полимодальных стимулов) и смену перспективы видения объекта.

Третий модуль посвящен развитию оригинальности мышления — выходу за пределы стандартных ассоциативных связей. Содержание модуля составляют упражнения на создание метафор, генерацию гипотез о необычных явлениях, поиск альтернативного применения знакомым предметам.

Четвертый модуль направлен на развитие разработанности идей, то есть способности к детализации и структурированию первичного замысла. Используются приемы достраивания образов, детализации сюжетных линий, а также элементы проектной деятельности, включая построение интеллект-карт как метода структурирования информации.

Психолого-педагогическими условиями реализации программы выступают организация безоценочной среды на этапе генерации идей, эмоциональная поддержка инициативы участников и создание атмосферы принятия, что соответствует принципам гуманистической психологии.

Формирующее исследование проводилось на базе МБОУ СОШ города Владимира. В выборку вошли 53 подростка в возрасте 13–15 лет (25 юношей, 28 девушек). Для реализации его плана методом случайного отбора были сформированы контрольная ($n = 26$) и экспериментальная ($n = 27$) группы. Проверка эквивалентности групп на констатирующем этапе с помощью U-критерия Манна — Уитни не выявила статистически значимых различий по всем измеряемым параметрам ($p > 0,05$), что подтвердило их исходную сопоставимость.

Материалы и методы. В ходе исследования был использован диагностический комплекс, включающий три методики.

1. Тест дивергентного мышления Ф. Вильямса в адаптации Е. Е. Туник (2003). Методика оценивает четыре когнитивных фактора дивергентного мышления: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, а также показатель «название» (словарный запас).

2. Опросник креативности Дж. Рензулли в адаптации Е. Е. Туник (2004). В исследовании использовался вариант для самооценки, направленный на выявление субъективного представления подростка о собственных творческих способностях.

3. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование» И. С. Авериной и Е. И. Щеблановой (2022). Тест предназначен для оценки вербальной креативности (беглость, гибкость, оригинальность) на материале поиска нестандартных способов применения знакомых предметов (газета, деревянная линейка).

Процедура диагностики была стандартизирована по временным, пространственным и организационным условиям. Все диагностические срезы проводились в одно и то же время, в одном помещении, одним исследователем. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью T-критерия Вилкоксона (внутригрупповая динамика) и U-критерия Манна — Уитни (межгрупповые сравнения).

Результаты. На констатирующем этапе диагностика выявила существенную диспропорцию в структуре творческого мышления подростков. По тесту Ф. Вильямса суммарный показатель творческого мышления (74) находился в пределах возрастной нормы, с тенденцией к превышению по ряду невербальных показателей. Показатели беглости (12), гибкости (8) и разработанности (15) превышали нормативные средние значения (11, 7 и 11 соответственно). Однако уровень оригинальности (25) и словарного запаса (16) находились ниже средних нормативов (26 и 17). Следовательно, невербальные компоненты творческого мышления (способность дорисовывать фигуры, создавать образы) развиты достаточно, а вот вербальные аспекты (оригинальность названий, словарный запас) отстают.

При этом результаты по тесту «Необычное использование» выявили значительный дефицит вербального творческого мышления: суммарный показатель группы (45) составил 56 % нормативного среднего значения (80,4). Низкий уровень и уровень низкой нормы по оригинальности зафиксирован у 72 % испытуемых, по беглости — у 79 %, по гибкости — у 91 % (табл. 1).

Таблица 1

Распределение уровней вербального творческого мышления по тесту «Необычное использование» на констатирующем этапе (% от общей выборки, n = 53)

Уровень	*Оригинальность*	*Беглость*	*Гибкость*
Низкий	42	56	74
Низкая норма	30	23	17
Норма	24	21	9
Высокая норма	4	0	0
Высокий	0	0	0

Данный результат свидетельствует о том, что традиционная образовательная среда в большей степени стимулирует развитие невербальных, наглядно-действенных форм творчества и в недостаточной степени активизирует вербально-логические, понятийные механизмы креативности. Выявленный дефицит стал целевым ориентиром разработанной программы.

После проведения первичной диагностики и подтверждения эквивалентности групп ($U_{эмп}$ = 264 по тесту Ф. Вильямса, $U_{эмп}$ = 315 по опроснику Дж. Рензулли, $U_{эмп}$ = 293 по тесту «Необычное использование», p > 0,05) был реализован формирующий этап исследования. В его рамках экспериментальная группа (n = 27) была включена в программу целенаправленного психолого-педагогического воздействия, в то время как контрольная группа (n = 26) продолжала обучение в штатном режиме.

Сравнительный анализ данных контрольной диагностики выявил существенные различия в динамике показателей между группами (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей творческого мышления в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе (средние значения)

Методика/Показатель	*Контрольная группа (n = 26)*	*Экспериментальная группа (n = 27)*
Тест Ф. Вильямса		
Беглость	12	12
Гибкость	8,3	9,7
Оригинальность	24,7	27,2
Разработанность	15,3	17,1
Словарный запас	15,5	16,1
Суммарный показатель	75,9	81,3
Тест «Необычное использование»		
Беглость	8,9	14,8
Гибкость	6,1	11,3
Оригинальность	20,8	36,7
Суммарный показатель	45,6	62,8

Анализ данных, представленных в таблице 2, позволяет сделать утверждать что по тесту Ф. Вильямса показатель беглости оказался идентичным в обеих группах (12 баллов). В то же время по качественным параметрам дивергентного мышления участники экспериментальной группы превосходят сверстников из контрольной группы: у них выше показатели гибкости (9,7 по сравнению с 8,3), оригинальности (27,2 по сравнению с 24,7) и разработанности идей (17,1 по сравнению с 15,3).

Наиболее выраженные различия зафиксированы по тесту «Необычное использование», диагностирующему вербальную составляющую творческого мышления.

В контрольной группе все показатели остались на исходно низком уровне (беглость — 8,9; гибкость — 6,1; оригинальность — 20,8).

В экспериментальной группе зафиксирован существенный прирост: беглость возросла до 14,8, гибкость увеличилась до 11,3, оригинальность — до 36,7. Суммарный показатель вербальной креативности в экспериментальной группе (62,8) значительно приблизился к нормативному значению (80,4), тогда как в контрольной группе он остался на уровне первичной диагностики (45,6).

Для оценки достоверности внутригрупповых сдвигов в экспериментальной группе применялся Т-критерий Вилкоксона. Результаты статистического анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты статистической оценки динамики показателей в экспериментальной группе (Т-критерий Вилкоксона)

Методика	$T_{эмп}$	*Критические значения*	*Уровень значимости*
Тест Ф. Вильямса	11	110 ($p \leq 0,05$), 84 ($p \leq 0,01$)	$p \leq 0,01$
Опросник Дж. Рензулли	90	119 ($p \leq 0,05$), 92 ($p \leq 0,01$)	$p \leq 0,01$
Тест «Необычное использование»	1	119 ($p \leq 0,05$), 92 ($p \leq 0,01$)	$p \leq 0,01$

Из данных, приведенных в таблице 3, следует, что по всем трем методикам эмпирические значения Т-критерия попадают в зону значимости. Следовательно, интенсивность положительных сдвигов в экспериментальной группе после реализации программы является статистически достоверной ($p \leq 0,01$).

Для выявления межгрупповых различий на контрольном этапе применялся U-критерий Манна — Уитни. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе (U-критерий Манна — Уитни)

Методика	$U_{эмп}$	*Критические значения*	*Уровень значимости*
Тест Ф. Вильямса	156	258 ($p \leq 0,05$), 219 ($p \leq 0,01$)	$p \leq 0,01$
Опросник Дж. Рензулли	331	258 ($p \leq 0,05$), 219 ($p \leq 0,01$)	$p > 0,05$
Тест «Необычное использование»	211,5	258 ($p \leq 0,05$), 219 ($p \leq 0,01$)	$p \leq 0,01$

Как следует из таблицы 4, статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группами выявлены по тесту Ф. Вильямса и тесту «Необычное использование» ($p \leq 0,01$). Отсутствие значимых различий по опроснику Дж. Рензулли ($U_{эмп} = 331$, $p > 0,05$) не противоречит логике исследования, так как программа была направлена на развитие когнитивных компонентов творческого мышления, а не на коррекцию самооценки. В. Н. Дружинин (2026) подчеркивает, что самооценка способностей является относительно устойчивым личностным образованием и требует более продолжительной психокоррекционной работы.

Качественный анализ показал, что участники экспериментальной группы стали продуцировать большее количество идей, расширили спектр смысловых категорий, научились выходить за рамки утилитарного восприятия объектов.

Обсуждение. Полученные результаты подтверждают исходную гипотезу и согласуются с выводами современных исследователей. Выявленный на констатирующем этапе дефицит вербальной креативности на фоне нормативных показателей невербального дивергентного мышления отражает специфику традиционной школьной среды. Это подтверждает необходимость целенаправленного включения в образовательный процесс упражнений на вербальную беглость, гибкость и оригинальность.

Разработанная модульная программа, интегрирующая методы мозгового штурма, ассоциаций, синектики и интеллект-карт, продемонстрировала высокую эффективность. Статистически значимые сдвиги по всем параметрам дивергентного мышления в экспериментальной группе ($p \leq 0,01$) доказывают, что систематическое применение активных методов в условиях психологической безопасности и деятельностного подхода позволяет преодолеть стереотипность мышления. Наибольший

прирост произошел по показателям вербальной креативности (см. табл. 2): беглость и гибкость возросли более чем вдвое, оригинальность — в 1,8 раза. Следовательно, даже относительно краткосрочное вмешательство способно существенно активизировать вербально-логические компоненты творческого мышления подростков, если оно построено с учетом их возрастных особенностей и опирается на современные методы развития (Кашапов, Кашапов, 2026).

Отсутствие значимых межгрупповых различий по опроснику самооценки креативности Дж. Рензулли (см. табл. 4) не опровергает эффективность программы, а подтверждает теоретическое положение об инертности самооценочных структур (Дружинин, 2026). Формирование адекватной самооценки требует более продолжительного времени и специальных рефлексивных процедур, не являвшихся приоритетом данного вмешательства. Тем не менее зафиксированная внутригрупповая положительная динамика (см. табл. 3) позволяет рассматривать данный факт как потенциальную зону для дальнейшей работы.

Эффективность программы была достигнута благодаря реализации комплекса психолого-педагогических условий: системности (последовательное развитие всех компонентов), модульности (гибкость в построении занятий), психологической безопасности (безоценочность, поддержка, отсутствие страха ошибки) и деятельностного подхода (активное включение подростков в творческую деятельность). Эти условия соответствуют теоретическим представлениям о факторах развития творческого мышления, изложенным в работах Н. И. Чернецкой (2009), Т. В. Ледовской (2021), Е. К. Смагулова и Н. Т. Смагуловой (2022).

Выводы и перспективы исследования. Проведенное эмпирическое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу.

1. На констатирующем этапе выявлена специфика творческого мышления современных подростков, проявляющаяся в дисбалансе между относительно высоким уровнем невербальных компонентов и выраженным дефицитом вербальных (беглость, гибкость, оригинальность). Данный результат свидетельствует о недостаточной активизации вербально-логических механизмов творческого мышления в традиционной образовательной среде.
2. Разработанная комплексная модульная программа, интегрирующая методы мозгового штурма, ассоциаций, синектики и интеллект-карт и реализованная на принципах системности, модульности, деятельностного подхода и психологической безопасности, обеспечивает статистически достоверный прирост показателей дивергентного мышления — беглости, гибкости, оригинальности и разработанности ($p \leq 0{,}01$).
3. Наиболее выраженная динамика зафиксирована по показателям вербального творческого мышления: средние значения беглости и гибкости в экспериментальной группе возросли более чем вдвое, оригинальности — в 1,8 раза. Доля респондентов с низким уровнем вербальной оригинальности сократилась с 72 до 4 %, что является свидетельством результативности примененных методов.
4. Межгрупповой анализ на контрольном этапе выявил достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами по объективным тестам креативности (тест Ф. Вильямса и тест «Необычное использование», $p \leq 0{,}01$). Отсутствие значимых различий по опроснику самооценки креативности ($p > 0{,}05$) подтверждает теоретическое положение об относительной устойчивости и инертности самооценочных структур по сравнению с когнитивными компонентами.
5. Целенаправленное создание психолого-педагогических условий — системности, модульности, деятельностного подхода, психологической безопасности и обязательной рефлексии — выступает необходимым фактором развития творческого мышления в подростковом возрасте.

Дальнейшие исследования целесообразно направить на изучение лонгитюдных эффектов разработанной программы с целью оценки устойчивости сформированных навыков в отдаленной временной перспективе. Актуальным представляется анализ взаимосвязи динамики творческого мышления с академической успеваемостью и познавательной мотивацией, что позволит обосновать интеграцию предложенных методов в систему оценки образовательных результатов. Отдельного изучения требует адаптация программы для цифровой образовательной среды, а также дифференциальная оценка ее эффективности у подростков с различным исходным уровнем креативности, личностными характеристиками и социальным статусом.

Список источников

1. Аверина И. С., Щебланова Е. И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование» : пособие для школьных психологов. — М. : Когито-Центр, 2022. — 63 с.

2. Барышева Т. А. Психология творчества : учеб. — М. : Юрайт, 2026. — 300 с.
3. Богоявленская Д. Б. Раскрытие понятий творчества и одаренности по этапам развития познания // Российский психологический журнал. — 2021. — Т. 18, № 3. — С. 159–168.
4. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение : избр. психол. тр. — 3-е изд., стер. — М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т : Модэк, 2008. — 406 с.
5. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4: Детская психология. — 432 с.
6. Гилфорд Дж. Психология мышления : сб. пер. с нем. и англ. / под ред. и с вступ. ст. А. М. Матюшкина. — М. : Прогресс, 1965. — 531 с.
7. Дружинин В. Н. Психология общих способностей : учеб. — 3-е изд. — М. : Юрайт, 2026. — 349 с.
8. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. — М. ; СПб. : Питер, 2009. — 444 с.
9. Ильина О. Н., Лепехин Н. Н., Маничев С. А. Проактивное рабочее поведение: концепции и направления исследований // Организационная психология. — 2022. — Т. 12, № 1. — С. 92–127.
10. Кашапов М. М., Кашапов А. С. Формирование профессионального творческого мышления : учеб. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2026. — 124 с.
11. Кучер И. В. Связь креативного поведения с психологическими особенностями художников // Экспериментальная психология. — 2025. — Т. 18, № 3. — С. 120–135.
12. Ледовская Т. В. Роль семьи в развитии творческого мышления подростков // Психологический имидж. Сер. «Психологические науки». — 2021. — Т. 15, № 3 (52). — С. 356–365.
13. Михайлюк А. В. Диагностика креативного мышления у школьников среднего звена и его помощь в процессе выполнения творческой деятельности // Глобус. — 2021. — С. 38–45.
14. Петрушин В. И. Развитие творческих способностей : учеб. — М. : Юрайт, 2026. — 173 с.
15. Пиаже Ж. Психология интеллекта. — СПб. : Питер, 2004. — 192 с.
16. Пономарёв Я. А. Психология творчества. — М. : Наука, 1976. — 302 с.
17. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М. М. Исениной; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. — М. : Прогресс : Универс, 1994. — 479 с.
18. Смагулов Е. К., Смагулова Н. Т. Особенности развития креативности в подростковом возрасте // Педагогическая наука и практика. Философские и методические проблемы образования. — 2022. — № 2 (36). — С. 25–29.
19. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. — СПб. : Речь, 2003. — 96 с.
20. Туник Е. Е. Опросник креативности Рензулли // Школьный психолог. — 2004. — № 4. — URL : https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200400406 (дата обращения: 12.02.2026).
21. Чернецкая Н. И. Творческое мышление как высшая форма мышления // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. — 2009. — № 3. — С. 225–230.
22. Wallach M. A., Kogan N. Modes of thinking in young children: a study of the creativity-intelligence distinction. — N. Y. : Holt, Rinehart and Winston, 1965. — 357 p.

References

1. Averina I. S., Shcheblanova E. I. *Verbalny test tvorcheskogo myshleniya "Neobychnoe ispolzovanie": posobie dlya shkolnykh psihologov.* [Verbal test of creative thinking "Unusual Usage": a manual for school psychologists]. Moscow, Cogito-Center, 2022, 63 p. (In Russian).
2. Barysheva T. A. *Psikhologiya tvorchestva: ucheb.* [Psychology of creativity: textbook]. Moscow, Yurait, 2026, 300 p. (In Russian).
3. Bogoyavlenskaya D. B. Disclosure of the concepts of creativity and giftedness by stages of cognitive development. *Rossiysky psikhologichesky zhurnal.* [Russian psychology journal]. 2021, vol. 18, iss. 3, pp. 159–168. (In Russian).
4. Brushlinsky A. V. *Subyekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie: izbr. psykhol. tr.* [Subject: thinking, learning, imagination: selected psychological works]. Moscow, Voronezh, Moscow. psychol.-soc. in-t, Modek, 2008, 406 p. (In Russian).
5. Vygotsky L. S. *Sobr. soch.: v 10 t. Pod red. D. B. Elkonina.* [Collected Works: in 6 volumes. Ed. by D. B. Elkonin]. Moscow, Pedagogika, 1984, vol. 4. Children's Psychology, 432 p. (In Russian).
6. Guilford J. *Psikhologiya myshleniya: sb. per. s nem. i angl. Pod red. i s vstup. st. A. M. Matyushkina*. [Psychology of thinking: collected translations from German and English. Edited and with introduction by A. M. Matyushkin]. Moscow, Progress, 1965, 531 p. (In Russian).
7. Druzhinin V. N. *Psikhologiya obshchikh sposobnostey: ucheb*. [Psychology of general abilities: textbook]. Moscow, Yurait, 2026, 349 p. (In Russian).
8. Ilyin E. P. *Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti*. [Psychology of creativity and talent]. Moscow, St. Petersburg, Piter, 2009, 444 p. (In Russian).
9. Ilyina O. N., Lepekhin N. N., Manichev S. A. Proactive work behavior: concepts and research directions. *Organizatsionnaya psikhologiya*. [Organizational psychology]. 2022, vol. 12, iss. 1, pp. 92–127. (In Russian).

10. Kashapov M. M., Kashapov A. S. *Formirovanie professionalnogo tvorcheskogo myshleniya: ucheb*. [Formation of professional creative thinking: textbook]. Moscow, Yurait, 2026, 124 p. (In Russian).

11. Kucher I. V. The relationship between creative behavior and psychological characteristics of artists. *Eksperimentalnaya psikhologiya.* [Experimental psychology]. 2025, vol. 18, iss. 3, pp. 120–135. (In Russian).

12. Ledovskaya T. V. Role of the family in the development of creative thinking in adolescents. *Psikhologicheskiy imidzh. Ser. Psikhologicheskiye nauki.* [Psychological image. Ser. Psychological sciences]. 2021, vol. 15, iss. 3 (52), pp. 356–365. (In Russian).

13. Mikhaylyuk A. V. Diagnostics of creative thinking in middle school students and its role in performing creative activities. *Globus*. [Globe]. 2021, pp. 38–45. (In Russian).

14. Petrushin V. I. *Razvitiye tvorcheskikh sposobnostey: ucheb*. [Development of creative abilities: textbook]. Moscow, Yurait, 2026, 173 p. (In Russian). (In Russian).

15. Piaget J. *Psikhologiya intellekta.* [The psychology of intelligence]. St. Petersburg, Piter, 2004, 192 p. (In Russian).

16. Ponomarev Ya. A. *Psikhologiya tvorchestva.* [Psychology of creativity]. Moscow, Nauka, 1976, 302 p. (In Russian).

17. Rogers C. *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka.* [A look at psychotherapy. Formation of man. Translated from English by M. M. Isenina. Ed. and preface by E. I. Isenina]. Moscow, Progress, Universe, 1994, 479 p. (In Russian).

18. Smagulov E. K., Smagulova N. T. Specifics of creativity development in adolescents. *Pedagogicheskaya nauka i praktika. Filosofskie i metodicheskie problemy obrazovaniya*. [Pedagogical science and practice. Philosophical and methodological problems of education]. 2022, iss. 2 (36), pp. 25–29. (In Russian).

19. Tunik E. E. *Modifitsirovannye kreativnye testy Vilyamsa.* [Modified Williams creativity tests]. St. Petersburg, Rech, 2003, 96 p. (In Russian).

20. Tunik E. E. Renzulli's creativity questionnaire. *Shkolny psikholog*. [School psychologist]. 2004, iss. 4. Available at: https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200400406 (accessed: 12.02.2026). (In Russian).

21. Chernetskaya N. I. Creative thinking as the highest form of thought. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 3, Pedagogika i psihologiya.* [Bulletin of Adyghe State University. Series 3, Pedagogy and Psychology]. 2009, iss. 3, p. 225–230. (In Russian).

22. Wallach M. A., Kogan N. *Modes of thinking in young children: a study of the creativity-intelligence distinction*. N. Y., Holt, Rinehart and Winston, 1965, 357 p.

Информация об авторах

Пронина Елена Викторовна — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.

Гогулина Светлана Анатольевна — магистрант кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.

Information about the authors

Pronina Elena Viktorovna — Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs.

Gogulina Svetlana Anatolyevna — Master's Student at the Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs.

Статья поступила в редакцию 22.02.2026; одобрена после рецензирования 20.03.2026; принята к публикации 30.03.2026.

The article was submitted 22.02.2026; approved after reviewing 20.03.2026; accepted for publication 30.03.2026.

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 29–40.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 29–40.

Научная статья
УДК 37.018.74
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.003

Опытно-экспериментальная проверка организационно-педагогических условий формирования финансовой грамотности подростков во внеучебной деятельности

Сметанников Андрей Александрович
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского
Ярославль, Россия
smetannikov173@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования финансовой грамотности подростков в пространстве внеучебной деятельности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью не только трансляции финансовых знаний, но и воспитания ценностного отношения к финансовой сфере, что соответствует стратегической задаче перехода от финансовой грамотности к финансовой культуре. Цель работы — теоретическое обоснование и экспериментальная проверка комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса. Методологическую основу составили системно-деятельностный, субъектно-ориентированный и аксиологический подходы.

В ходе педагогического эксперимента (n = 118, учащиеся 5–6 классов) апробирована авторская программа «Финансовая грамотность от А до Я», реализующая три ключевых условия: проектирование проблемно-ориентированной среды, моделирование ситуаций просоциальной направленности, интеграцию теории и практики через привлечение внешних экспертов. Научная новизна заключается в разработке и верификации комплекса педагогических средств (проектная деятельность, этические дилеммы, модифицированная игра «Монополия», квиз-технологии, социальные ролики), обеспечивающих целостное формирование когнитивного, поведенческо-деятельностного и эмоционально-ценностного компонентов финансовой грамотности. Теоретическая значимость состоит в расширении представлений о педагогическом потенциале внеучебной деятельности как пространства воспитания финансовой культуры. Практическая значимость подтверждена результатами диагностики: в экспериментальной группе зафиксирован статистически значимый рост показателей по всем компонентам ($p < 0,05$), в частности, доля учащихся с высоким уровнем когнитивного компонента выросла с 18,9 до 36,2 %, а доля с низким уровнем эмоционально-ценностного компонента сократилась с 31,03 до 15,6 %. Доказано, что реализация разработанного комплекса условий способствует не только приросту знаний, но и формированию ценностных ориентаций (честный труд, социальная ответственность, неприятие мошенничества), составляющих основу финансовой культуры личности.

Полученные результаты могут быть использованы в практике общеобразовательных организаций. Перспективы исследований связаны с адаптацией модели для других возрастных групп и разработкой инструментария для оценки долгосрочных эффектов финансового образования.

Ключевые слова: финансовая грамотность, внеучебная деятельность, организационно-педагогические условия, диагностика эффективности, педагогический эксперимент, финансовая культура, ценностные ориентации.

Для цитирования: Сметанников А. А. Опытно-экспериментальная проверка организационно-педагогических условий формирования финансовой грамотности подростков во внеучебной деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 29–40. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.003.

Original article

Experimental verification of organizational and pedagogical conditions for formation of financial literacy in teenagers during extracurricular activities

Smetannikov Andrey Aleksandrovich,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky
Yaroslavl, Russia
smetannikov173@yandex.ru

© Сметанников А. А.., 2026

Abstract. The article examines the formation of financial literacy in teenagers during their extracurricular activities. The relevance of the study is due to the necessity not only of delivery of financial knowledge, but also of the cultivation of an effective attitude towards the financial sphere. This means a transition from financial literacy to financial culture. The purpose of the work is theoretical substantiation and experimental verification of a complex of organizational and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of this process. The methodological basis is based on system-active, subject-oriented and axiological approaches.

In the course of the experiment (n = 118, students of 5-6 grades), the developed program of "Financial literacy from A to Z" was tested, based on three key conditions: designing a problem-oriented environment, modeling socially-oriented situations, integrating theory and practice through involvement of external experts. The scientific novelty consists in the development and verification of a complex of pedagogical tools (project activity, ethical dilemmas, a modified "Monopoly" game, quiz technologies, public-service videos), which form the cognitive, behavioral-active and emotional-value components of financial literacy. The theoretical significance consists in the expansion of ideas about the pedagogical potential of extracurricular activities as a space for forming financial culture. The practical significance is confirmed by the diagnostic results. In the experimental group, a statistically significant increase in indicators was recorded for all the components ($p < 0.05$). Among these, the share of students with a high level of the cognitive component increased from 18.9 to 36.2%, and the share with a low level of the emotional-value component dropped from 31.03 to 15.6%. It has been proven that the realization of the developed complex of conditions contributes to knowledge growth and to the formation of value orientations (work integrity, social responsibility, resistance to fraud), which constitute the basis of a person's financial culture.

The results obtained can be used in practices of general educational organizations. The prospects of research are related to adapting the model for other age groups and development of tools for the assessment of long-term effects of financial education.

Keywords: financial literacy, extracurricular activities, organizational and pedagogical conditions, efficiency diagnostics, pedagogical experiment, financial culture, value orientations.

For citation: Smetannikov A. A. Experimental verification of organizational and pedagogical conditions for formation of financial literacy in teenagers during extracurricular activities // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 29–40. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.003.

Введение. Актуальность формирования финансовой грамотности подрастающего поколения в условиях современной экономической реальности, характеризующейся ростом сложности финансовых продуктов, цифровизацией платежных сервисов и увеличением рисков финансового мошенничества, приобретает характер национально значимой задачи. Стратегия повышения финансовой грамотности и развития финансовой культуры в Российской Федерации до 2030 года определяет в качестве приоритета не просто информирование граждан, а формирование устойчивых моделей ответственного финансового поведения, основанных на системе ценностных ориентаций (Волынкин, 2008).

Финансовая грамотность сегодня выступает не только как совокупность знаний и навыков (умение вести бюджет, понимание сущности кредита и инвестиций), но и как важнейший компонент функциональной грамотности, социальной адаптации и личностного самоопределения (Брехова, Алмосов, Завьялов, 2019). В современных исследованиях подчеркивается, что финансовая грамотность представляет собой интегративное личностное образование, объединяющее когнитивный (знания), поведенческо-деятельностный (навыки) и эмоционально-ценностный (установки, мотивация) компоненты (Воскрекасенко, 2020 ; Городецкая, Рутковская, 2019).

Особое значение процесс приобретает в подростковом возрасте (11–12 лет), который, согласно концепциям Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина, является сенситивным для формирования идентичности, системы ценностей и моделей ответственного поведения, в том числе в сфере управления материальными ресурсами (Григорьев, Степанов, 2022). Именно в этом возрасте происходит становление «чувства взрослости», возрастает интерес к социально-экономическим ролям, что создает благоприятные предпосылки для присвоения ценностей финансовой ответственности, рациональности и социальной солидарности (Королькова, 2019).

Внеучебная деятельность, в силу своей гибкости, практико-ориентированности, возможности выхода за рамки стандартного учебного плана и учета индивидуальных интересов обучающихся, представляет собой оптимальное пространство для целенаправленной и системной работы в данном направлении. Такая деятельность позволяет преодолеть формализм в передаче знаний, создавая ситуации, максимально приближенные к реальным жизненным выборам, и обеспечивая «безопасную пробу» будущих социально-экономических ролей. Однако, как показывают исследования, эффектив-

ность этой работы не является автоматической и напрямую зависит от научно обоснованного проектирования организационно-педагогических условий, обеспечивающих не только информирование, но и трансформацию знаний в устойчивые компетенции, ценностные установки и готовность к действию (Кочурова, Романова, 2019 ; Кошкина, Тихонюк, 2018).

Проблема исследования заключается в необходимости выявления и эмпирического обоснования такого комплекса организационно-педагогических условий, реализация которого во внеучебной деятельности обеспечивает целостное формирование финансовой грамотности подростков, охватывающее когнитивный, поведенческий и ценностный компоненты.

Цель исследования — теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка эффективности комплекса организационно-педагогических условий формирования финансовой грамотности подростков во внеучебной деятельности.

Гипотеза исследования: процесс формирования финансовой грамотности подростков во внеучебной деятельности будет эффективным, если реализуется комплекс организационно-педагогических условий, включающий: 1) проектирование проблемно-ориентированной образовательной среды, трансформирующей финансовый опыт через интерактивные ситуации; 2) моделирование ситуаций, требующих анализа просоциальной направленности финансовых решений; 3) интеграцию теоретических и практических аспектов с переводом учебных результатов в личный жизненный контекст.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе МОУ «Средняя школа № 70» и МОУ «Средняя школа № 67» города Ярославля. В эксперименте приняли участие 118 обучающихся 5–6 классов в возрасте 11–12 лет. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 58 учеников МОУ «Средняя школа № 70», контрольную группу (КГ) — 60 учеников МОУ «Средняя школа № 67». Состав групп по полу и возрасту был сопоставим.

Исследование включало три этапа:

1) констатирующий — первичная диагностика уровня сформированности финансовой грамотности по трем компонентам;

2) формирующий — реализация в ЭГ авторской программы «Финансовая грамотность от А до Я», построенной на основе разработанного комплекса организационно-педагогических условий (в КГ образовательный процесс осуществлялся в традиционном режиме);

3) контрольный — повторная диагностика для оценки динамики изменений и эффективности программы.

Для диагностики использовался комплекс валидных методик, соответствующих трем компонентам финансовой грамотности:

– когнитивный — авторский функционально-ориентированный тест, направленный на выявление понимания базовых финансовых понятий и принципов (бюджет, доходы/расходы, инфляция, кредит, инвестиции);

– поведенческо-деятельностный — тест «Основы финансовой грамотности» (А. Ю. Лазебникова, Е. Л. Рутковская) и методика «Решение финансовых задач» (И. В. Сорокина), оценивающие умение применять знания для решения практических задач;

– эмоционально-ценностный — опросник по финансовой грамотности (И. В. Медведь) и анкета «Финансовая грамотность» (Т. А. Дорофеева), направленные на выявление мотивации, установок и ценностных ориентаций; дополнительно использовались метод наблюдения и анализ продуктов деятельности (рефлексивные эссе, проекты).

Использованы также методы статистического анализа: Критерий Шапиро — Уилка, t-критерий Стьюдента.

Результаты и их обсуждение.

Концептуальные основания и структура программы «Финансовая грамотность от А до Я».

Программа была разработана в рамках общеинтеллектуального направления внеурочной деятельности для учащихся 5–6 классов МОУ «Средняя школа № 70» города Ярославля. Ее методологическую основу составили системный, деятельностный и аксиологический подходы. Программа и комплекс учебно-методических материалов представлены по ссылке: https://disk.yandex.ru/d/ap_L6kRmhLbUNA.

Разработанная программа «Финансовая грамотность от А до Я» изначально проектировалась как реализующая принцип опережающего обучения. Ее опережающий характер не является стихийным следствием отобранного содержания, но обеспечивается целенаправленной реализацией

комплекса организационно-педагогических условий, каждое из которых вносит специфический вклад в механизм опережения.

Содержательный анализ программы подтверждает ее пропедевтическую функцию. Значительная часть тем, включенных в программу для 5–6 классов (налоги, банковская система, инфляция, виды ценных бумаг, страхование, инвестирование), входит в программы учебных предметов «Обществознание» и «Экономика», изучаемых на более поздних этапах обучения (8–11 классы). Однако на внеучебных занятиях эти темы осваиваются не на теоретическом, а на эмпирическом и практико-ориентированном уровне, что соответствует возрастным особенностям и создает основу для будущего систематического изучения.

В процессе обучения применяются разнообразные методы организации учебного процесса, включая и индивидуальные, и групповые занятия. Среди них можно выделить классный час, групповой тренинг, интеллектуальную модифицированную игру «Монополия», финансовый социальный ролик, исследовательскую и проектную работу, экскурсию, квиз, решение кейсов (case-study).

Программа имеет модульную структуру и включает 6 содержательных блоков, охватывающих ключевые сферы финансовых отношений: «Основы финансовой грамотности», «Деньги в нашей жизни», «Личное финансовое планирование», «Сбережения, вклады, инвестиции», «Что нужно знать про кредит», «Как защититься от финансовых мошенников». Общий объем программы — 34 ч. Каждый модуль логически завершается контрольно-оценочным мероприятием, что обеспечивает текущую диагностику сформированности знаний.

Структурно-содержательное наполнение программы построено по трехуровневой модели, соответствующей этапам личностного освоения материала:

1) мотивационный — направлен на формирование доверительных отношений в группе, пробуждение интереса к финансовой тематике через групповые обсуждения, игры и интерактивные задания;

2) содержательный — реализует основное содержание через три взаимосвязанных компонента: к*огнитивный (*освоение понятийного аппарата, теорий финансового планирования, управления бюджетом), п*оведенческо-деятельностный (*практическое применение знаний в имитационных и реальных ситуациях — составление бюджета, анализ предложений), э*моционально-ценностный (*формирование осознанного отношения к деньгам, ценностей разумного потребления, преодоление психологических барьеров);

3) рефлексивный — обеспечивает анализ личного финансового поведения и интериоризацию ценностей.

Комплекс организационно-педагогических условий и средств их реализации.

Эффективность программы обеспечивалась не только ее содержанием, но и специально созданным комплексом организационно-педагогических условий, реализуемых через систему педагогических средств.

Условие 1: проектирование проблемно-ориентированной образовательной среды.

Данное условие реализовывалось на мотивационном этапе через комплекс интерактивных средств, моделирующих реальные финансовые проблемы. К ним относятся следующие:

– проектная деятельность: интегративный метод, позволявший подросткам не только получать знания, но и применять их для создания конкретных решений (например, проект личного финансового плана, проект антирекламы финансового мошенничества). Это развивало критическое мышление, навыки командной работы и креативность, хотя и требовало значительных временных ресурсов;

– создание финансовых социальных роликов: визуализация финансовых концепций в формате, привычном и привлекательном для подростков, позволяла иллюстрировать реальные ситуации и подчеркивать практическую значимость знаний. Риском являлось возможное упрощение сложных понятий;

– интеллектуальная модифицированная игра «Монополия»: геймификация образовательного процесса обеспечивала высокую вовлеченность, позволяла на интуитивном уровне усваивать принципы управления ресурсами, оценки рисков и стратегического планирования. Однако существовала опасность восприятия игры как исключительно развлекательной активности без глубинного осмысления;

– решение кейсов (case-study): анализ конкретных практических ситуаций развивал аналитические навыки и способность находить решения в сложных контекстах. Эффективность метода напрямую зависела от качества и актуальности подготовленных кейсов. Пример: Земледельцы Патрокл и Ликорис — обладатели небольших участков в Афинском государстве, на которых выраща-

вают вечнозеленые деревья оливы. Патрокл решил, что будет продавать оливки на местном базаре в свежем виде. Ликорис же решил производить из оливок масло, солить и вымачивать их в уксусе, и продавать свой товар купцам из других полисов и заморских стран. 1) Предположите, кто из земледельцев сможет расширить свои владения и увеличить продажи товара, а кому вскоре придется взять в долг у знатного соседа, чтобы прокормить свою семью? Аргументируйте свой ответ. 2) Что может случиться, если обедневший земледелец не сможет вернуть долг вовремя?

Синергия этих средств создавала многоуровневую среду, активизирующую познавательный интерес и формирующую положительное отношение к финансовой грамотности как к необходимому жизненному навыку.

Условие 2: моделирование рефлексивных ситуаций. Данное условие было интегрировано в содержательный этап и направлено на формирование не только личной, но и социальной ответственности. Средствами его реализации выступили:

– групповые тренинги и дискуссии: создавали пространство для открытого обсуждения финансовых ценностей, анализа последствий решений не только для себя, но и для семьи, сообщества. Через диалог и сравнение мнений формировался эмоционально-ценностный компонент и просоциальные установки;

– квизы в командном формате: игровое соревнование, построенное на обсуждении и аргументации ответов, стимулировало рефлексию над собственными знаниями и ценностными ориентирами, заложенными в вопросах (например, вопросы об этичности тех или иных финансовых поступков);

– исследовательская деятельность: самостоятельное изучение социально-экономических тем (например, «Поведение потребителей в нашем регионе», «Социальные последствия кредитной зависимости») требовало от подростков анализа информации, формирования собственной позиции и ее презентации, что являлось мощным катализатором рефлексии. Таким образом, рефлексия была направлена не только на оценку «что я узнал и как применил», но и на осмысление «как мое решение влияет на других и на общество в целом».

Условие 3: интеграция теории и практики в личный контекст.

Ключевым инструментом реализации данного условия стал сквозной рефлексивный блок, завершавший каждое занятие, в рамках которого подростки соотносили новый материал со своим текущим и будущим жизненным опытом. Важнейшую роль сыграло привлечение внешних экспертов: сотрудников Банка России по Ярославской области (защита прав потребителей, фальшивые деньги, цифровая безопасность), представителей Федеральной налоговой службы (основы налоговой грамотности), практикующих предпринимателей (управление финансами бизнеса), финансовых волонтеров Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского (проведение игр и квестов).

Этот формат обеспечил принцип аутентичности, «оживив» теоретические понятия, заложив основы финансовой и налоговой культуры как элемента гражданской позиции, выполнив профориентационную функцию и повысив общий уровень доверия к содержанию программы.

Дополнительным интегрирующим элементом стал учебно-методический комплекс с наглядными материалами (тематические плакаты), которые, будучи размещены в школе, создавали постоянный визуальный фон, актуализировали ключевые понятия и поддерживали связь между занятиями.

Результаты реализации и диагностика эффективности.

На констатирующем этапе было установлено, что экспериментальная и контрольная группы статистически значимо не различаются по исходному уровню сформированности финансовой грамотности (t-критерий Стьюдента для независимых выборок, $p > 0,05$). Это подтвердило корректность их сравнения.

Реализация программы в ЭГ в течение учебного года привела к позитивным изменениям. На рисунках 1–3 представлена динамика уровней сформированности трех компонентов финансовой грамотности. Критерии распределения по уровням были разработаны на основе суммарных баллов по каждой методике и соотнесены с тремя степенями: низкий (фрагментарные знания / отсутствие навыков / индифферентное отношение), средний (базовые знания / ситуативное применение / эпизодический интерес), высокий (системные знания / устойчивые навыки / сформированные ценностные ориентации).

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов когнитивного компонента представлены на рисунке 1.

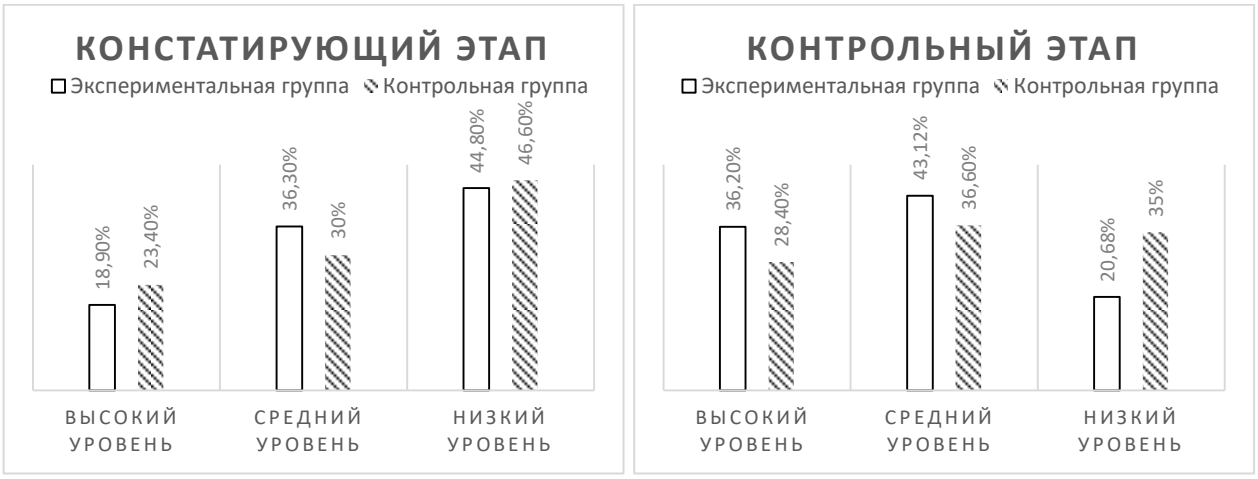

Рис. 1. Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов когнитивного компонента

Сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольном этапах функционально-ориентированного теста по финансовой грамотности позволяет сделать несколько значимых выводов о динамике уровня финансовой грамотности у участников исследования, разделенных на экспериментальную и контрольную группы.

1. Увеличение количества обучающихся, демонстрирующих высокий уровень сформированности финансовой грамотности. В экспериментальной группе наблюдается значительное увеличение доли участников с высоким уровнем финансовой грамотности (с 18,9 % на констатирующем этапе до 36,2 % на контрольном). Это свидетельствует о положительном воздействии образовательных мероприятий, направленных на повышение финансовой грамотности, а также о повышении уровня уверенности участников в своих знаниях и навыках.

2. Увеличение среднего уровня. Экспериментальная группа показала заметное увеличение доли участников со средним уровнем (с 36,3 до 43,12 %), что указывает на перераспределение знаний и умений в сторону более высоких категорий. Трансформация знаний в навыки более высокого уровня подтверждает эффективность программ, направленных на углубленное изучение финансовой грамотности.

3. Снижение низкого уровня. В то время как в экспериментальной группе количество участников с низким уровнем финансовой грамотности сократилось с 44,8 до 20,68 %, в контрольной группе наблюдается меньшая динамика — снижение с 46,6 до 35 %. Это подчеркивает, что целенаправленные учебные программы могут значительно улучшить уровень финансовой грамотности среди подростков, что не наблюдается в контрольной группе, где данные показатели остаются значительно выше.

4. Различия в контрольной группе. Наблюдается более высокая доля участников со средним и низким уровнем на обоих этапах, что указывает на отсутствие систематического обучения. Данная группа, оставаясь без целенаправленного воздействия, демонстрирует статично низкие результаты.

5. Заключение об эффективности программы. Полученные результаты указывают на высокую эффективность внедренных образовательных мероприятий в экспериментальной группе, что подтверждается как увеличением доли участников с высоким уровнем, так и резким снижением числа лиц с низким уровнем финансовой грамотности. Данная динамика подчеркивает важность и необходимость программ по формированию финансовой грамотности, особенно среди подростков, что в будущем может способствовать более ответственному финансовому поведению этих категорий населения.

По поведенчески-деятельностному компоненту были выявлены существенные изменения, которые представлены на рисунке 2.

На констатирующем этапе в экспериментальной группе лишь 18,97 % участников показали низкий уровень финансовой грамотности. На контрольном этапе наблюдается увеличение процента участников с высоким уровнем (39,66 %), что указывает на эффективность применяемых методов. В контрольной группе изменения менее заметны, что свидетельствует о необходимости дальнейшего изучения факторов, влияющих на уровень финансовой грамотности. Результаты указывают на поло-

жительное влияние целенаправленных методов обучения и требуют углубленного анализа для оптимизации образовательных программ в данной области.

Рис. 2. Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов поведенчески-деятельностного компонента

По эмоционально-ценностному (волевому) компоненту были выявлены существенные изменения, которые представлены на рисунке 3.

Рис. 3. Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов эмоционально-ценностного (волевого) компонента

На контрольном этапе наблюдается сокращение доли учащихся с низким уровнем знаний и рост доли учащихся с высоким уровнем, что свидетельствует о высоком уровне эффективности внедряемых образовательных практик. В контрольной группе показатели остаются относительно стабильными, что подчеркивает необходимость активного внедрения специализированных методик для повышения финансовой грамотности.

Отметим характеристики аспектов финансовой грамотности.

1. Низкий уровень (0–5 баллов):

– констатирующий этап: в экспериментальной группе — 31,03 %, в контрольной группе — 26,7 %;

– контрольный этап: в экспериментальной группе — 15,6 %, в контрольной группе — 22,4 %;

– значение: снижение доли учащихся с низким уровнем финансовой грамотности в экспериментальной группе указывает на успешное усвоение учебного материала и изменений в подходах к обучению.

2. Средний уровень (6–10 баллов):

– констатирующий этап: в экспериментальной группе — 53,44 %, в контрольной группе — 56,6 %;

– контрольный этап: в экспериментальной группе — 58,6 %, в контрольной группе — 56,6 %;

– значение: стабильный уровень средней финансовой грамотности в контрольной группе и легкий рост в экспериментальной группе подтверждают эффективность применяемых методик.

3. Высокий уровень (11–15 баллов):

– констатирующий этап: в экспериментальной группе — 15,53 %, в контрольной группе — 16,7 %;

– контрольный этап: в экспериментальной группе — 25,8 %, в контрольной группе — 21 %;

– значение: увеличение доли учащихся с высоким уровнем финансовой грамотности в экспериментальной группе свидетельствует о значительном прогрессе, что подчеркивает успешность новых образовательных подходов.

Для проверки достоверности полученных различий и подтверждения эффективности разработанной программы был проведен статистический анализ данных. Выбор методов математической статистики осуществлялся после проверки характера распределения полученных результатов.

На первом этапе статистической обработки с помощью критерия Шапиро — Уилка была осуществлена проверка нормальности распределения количественных данных в экспериментальной (ЭГ, n = 58) и контрольной (КГ, n = 60) группах. Выбор данного критерия обусловлен его высокой мощностью для малых и средних выборок (n < 100), что соответствует объему нашей выборки.

Результаты проверки представлены в таблицах 1–2. Критический уровень значимости был принят равным 0,05. Нулевая гипотеза о нормальности распределения отвергалась при $p < 0,05$.

Таблица 1

Результаты проверки нормальности распределения
показателей финансовой грамотности (критерий Шапиро — Уилка).
Констатирующий этап

Диагностируемый показатель	*Группа*	*W-критерий*	*p-уровень*	*Заключение о нормальности*
Когнитивный компонент (функционально-ориентированный тест)	ЭГ	0,974	0,231	Распределение нормальное
	КГ	0,982	0,371	Распределение нормальное
Поведенческо-деятельностный компонент Методика 2. Тест «Основы финансовой грамотности» Авторы: А. Ю. Лазебникова, Е. Л. Рутковская	ЭГ	0,985	0,674	Распределение нормальное
	КГ	0,987	0,612	Распределение нормальное
Поведенческо-деятельностный компонент Методика 3. «Решение финансовых задач» Автор: И. В. Сорокина	ЭГ	0,978	0,345	Распределение нормальное
	КГ	0,984	0,487	Распределение нормальное
Эмоционально-ценностный компонент Методика 4. Опросник по финансовой грамотности Автор: И. В. Медведь	ЭГ	0,981	0,422	Распределение нормальное
	КГ	0,986	0,563	Распределение нормальное
Эмоционально-ценностный компонент Методика 5. Анкета «Финансовая грамотность» Автор: Т. А. Дорофеева	ЭГ	0,983	0,501	Распределение нормальное
	КГ	0,988	0,641	Распределение нормальное

Таблица 2

Результаты проверки нормальности распределения
показателей финансовой грамотности (критерий Шапиро — Уилка).
Контрольный этап

Диагностируемый показатель	*Группа*	*W-критерий*	*p-уровень*	*Заключение о нормальности*
Когнитивный компонент (функционально-ориентированный тест)	ЭГ	0,983	0,452	Распределение нормальное
	КГ	0,989	0,687	Распределение нормальное
Поведенческо-деятельностный компонент Методика 2. Тест «Основы финансовой грамотности» Авторы: А. Ю. Лазебникова, Е. Л. Рутковская	ЭГ	0,987	0,598	Распределение нормальное
	КГ	0,987	0,612	Распределение нормальное
Поведенческо-деятельностный компонент Методика 3. «Решение финансовых задач» Автор: И. В. Сорокина	ЭГ	0,986	0,534	Распределение нормальное
	КГ	0,988	0,654	Распределение нормальное
Эмоционально-ценностный компонент Методика 4. Опросник по финансовой грамотности Автор: И. В. Медведь	ЭГ	0,989	0,703	Распределение нормальное
	КГ	0,989	0,703	Распределение нормальное
Эмоционально-ценностный компонент Методика 5. Анкета «Финансовая грамотность» Автор: Т. А. Дорофеева	ЭГ	0,991	0,745	Распределение нормальное
	КГ	0,988	0,654	Распределение нормальное

Во всех случаях p-уровень значимости превышает критическое значение 0,05. Это означает, что нулевая гипотеза о нормальности распределения не отвергается: полученные эмпирические распределения статистически значимо не отличаются от нормального закона распределения. Данный факт имеет принципиальное значение для выбора дальнейших методов статистической обработки, так как обосновывает применение параметрических критериев. В связи с тем, что нам требуется сравнить результаты одних и тех же групп участников до и после эксперимента (связанные выборки), для оценки значимости выявленных изменений был использован t-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Результаты анализа значимости различий представлены в таблицах 3–4.

Для оценки достоверности изменений, произошедших в уровне финансовой грамотности обучающихся под влиянием экспериментальной программы, был применен t-критерий для связанных выборок. Результаты статистического анализа представлены в таблицах 3 и 4.

В экспериментальной группе по всем методикам зафиксированы статистически значимые различия между показателями констатирующего и контрольного этапов. Значения t-критерия варьируют от –3,008 до –8,663, что при критическом значении 1,994 ($p < 0,05$) свидетельствует о достоверном повышении результатов (см. табл. 3).

В контрольной группе не выявлено статистически значимых сдвигов по исследуемым компонентам: все эмпирические значения t не превышают критического порога ($t\ max = –1,539$). Это подтверждает стабильность показателей при отсутствии целенаправленного педагогического воздействия (см. табл. 4).

Таким образом, выявленная динамика в экспериментальной группе не может быть объяснена случайными факторами и является следствием реализации разработанной программы формирования финансовой грамотности.

Полученные данные описательной статистики и корреляционный анализ полностью согласуются с результатами t-критерия для связанных выборок (см. табл. 3–4). В экспериментальной группе зафиксирован устойчивый прирост средних значений по всем компонентам при сохранении индивидуальной согласованности результатов, тогда как в контрольной группе средние не изменились при

столь же высокой стабильности. Это дополнительно доказывает, что положительная динамика в экспериментальной группе обусловлена именно реализованной педагогической программой, а не естественным ходом развития или случайными факторами.

Таблица 3

Статистический анализ различий в экспериментальной группе
до и по окончании опытно-экспериментальной работы

Статистические значения	*Компоненты*									
	Когнитивный		*Поведенчески-деятельностный*				*Эмоционально-ценностный (волевой)*			
	Функционально-ориентированный тест		Тест «Основы финансовой грамотности» Автор: А. Ю. Лазебникова, Е. Л. Рутковская		Решение финансовых задач Автор: И. В. Сорокина		Опросник по финансовой грамотности Автор: И. В. Медведь		Анкета «Финансовая грамотность» Автор: Т. А. Дорофеева	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
t	−7,0263*		−8,6632*		−5,7446*		−8,1953*		−3,0075*	
Критическое значение	1,994		1,994		1,994		1,994		1,994	
Уровень значимости	0,05		0,05		0,05		0,05		0,05	

* значимые различия.

Таблица 4

Статистический анализ различий в контрольной группе
до и по окончании опытно-экспериментальной работы

Статистические значения	*Компоненты*									
	Когнитивный		*Поведенчески-деятельностный*				*Эмоционально-ценностный (волевой)*			
	Функционально-ориентированный тест		Тест «Основы финансовой грамотности» Автор: А. Ю. Лазебникова, Е. Л. Рутковская		Решение финансовых задач Автор: И. В. Сорокина		Опросник по финансовой грамотности Автор: И. В. Медведь		Анкета «Финансовая грамотность» Автор: Т. А. Дорофеева	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
t	−0,1921		−1,5391		0,448		−0,1553		−0,6386	
Критическое значение	1,994		1,994		1,994		1,994		1,994	
Уровень значимости	0,05		0,05		0,05		0,05		0,05	

* значимые различия.

Таким образом, внедренная программа «Финансовая грамотность от А до Я», которая направлена на формирование финансовой грамотности подростков во внеучебной деятельности, оказалась значимой и результативной.

Выводы и перспективы исследования. Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанного комплекса организационно-педагогических условий для формирования финансовой грамотности подростков во внеурочной деятельности. Программа «Финансовая грамотность

от А до Я», выступая структурным ядром процесса, реализовала системный и поэтапный подход к освоению финансовых компетенций.

Реализация трех ключевых условий — создание проблемно-ориентированной среды, моделирование рефлексивных ситуаций и обеспечение интеграции теории с практикой через аутентичные контакты с профессиональным сообществом — позволила вывести образовательный процесс за рамки формального усвоения информации. Подростки получили возможность не только узнавать о финансах, но и проживать, анализировать и рефлексировать финансовые ситуации в безопасной, но максимально приближенной к реальности образовательной среде.

Диагностика показала, что такой подход способствует целостному формированию всех компонентов финансовой грамотности: когнитивного (знания), поведенческо-деятельностного (навыки) и эмоционально-ценностного (установки и ответственность). Особую ценность имеет развитый просоциальный аспект, когда финансовые решения начинают рассматриваться в контексте их общественной значимости.

Таким образом, представленная модель организации внеурочной деятельности, сочетающая авторскую программу, комплекс интерактивных педагогических средств и ресурсы социального партнерства, является эффективной и может быть рекомендована для внедрения в практику общеобразовательных организаций. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку и валидацию более тонкого инструментария для диагностики именно поведенческих и ценностных изменений, а также на адаптацию модели для других возрастных групп обучающихся.

Список источников

1. Брехова Ю. В., Алмосов А. П., Завьялов Д. Ю. Финансовая грамотность : метод. рекоменд. : 5–6 кл общеобразоват. организации. — М. : Вита-Пресс, 2019. — 80 с.
2. Васильев Ю. К., Сасова И. А. Экономическое воспитание и образование подрастающего поколения // Педагогика. — 2017. — № 1. — С. 25–36.
3. Винникова И. С. Применение современных педагогических технологий при изучении основ финансовой грамотности в школе // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 65-2. — С. 90–93.
4. Волынкин В. И. Педагогика в схемах и таблицах. — Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 282 с.
5. Воскрекасенко О. А. Адаптация пятиклассников: особенности, факторы, педагогическое обеспечение успешности // Общество: социология, психология, педагогика. — 2020. — № 3. — С. 80–83.
6. Городецкая Н. И., Рутковская Е. Л. Формирование финансовой грамотности учащихся основной школы в современных условиях // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2019. — № 4. — С. 73–80.
7. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеучебная деятельность школьников. — М. : Просвещение, 2022. — 223 с.
8. Королькова Е. С. Формирование финансовой грамотности при решении познавательных заданий // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. - Т. 1. — № 4 (61). — С. 196–207.
9. Котлова И. Ю. Повышение уровня финансовой грамотности // Вестник Библиотечной Ассамблеи. — 2017. — № 4. — С. 70–72.
10. Кочурова Е. Э., Романова М. Ю. Пути повышения уровни финансовой грамотности учащихся основной школы // Начальное образование. — 2019. — № 5 (94). — С. 28–33.
11. Кошкина Д. И., Тихонюк Н. Е. Проблемы и перспективы повышения финансовой грамотности населения в современных условиях // Экономика и предпринимательство. — 2018. — № 12. — С. 1156–1159.
12. Кузина О. Е. Финансовая грамотность и финансовая компетентность: определение, методики измерения, результаты анализа в России. — М. : НИУ ВШЭ, 2020. — 48 с.
13. Рогатенюк Э. В., Находкина Г. Г. Методические рекомендации по интеграции финансовой грамотности в систему общего образования. — Симферополь : РК КРИППО, 2022. — 46 с.
14. Першина Ю. В., Ерёмина Т. Ю. Место и роль учебного курса «Основы финансовой грамотности» в современной школе // Школьные технологии. — 2017. — № 6 — С. 3–9.
15. Половникова А. В., Козлова А. А. Задания по финансовой грамотности в контексте реализации системно-деятельностного подхода: особенности моделирования и опыт апробации // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Т. 1, № 4 (61). — С. 159–176.
16. Рутковская Е. Л. Функциональная грамотность: от оценки к формированию // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика : сб. науч. ст. — М. : Книгодел, 2021. — Вып. 8. — С. 17–24.
17. Рутковская Е. Л. Финансовая грамотность как компонент функциональной грамотности: подходы к разработке учебных заданий // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Т. 1, № 4 (61). — С. 98–111.
18. Рутковская Е. Л. Факторы формирования финансовой грамотности школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2017. — Т. 1, № 2 (37). — С. 44–54.

References

1. Brekhova Yu. V., Almosov A. P., Zavyalov D. Yu. *Finansovaya gramotnost: metod. rekomend.: 5–6 kl obshcheobrazovat. organizatsiy* [Financial literacy: methodological. recommendations: 5–6 grades of secondary schools]. Moscow, Vita-Press, 2019, 80 p. (In Russian).
2. Vasilyev Yu. K., Sasova I. A. Economic education and upbringing of the younger generation. *Pedagogika*. [Pedagogy]. 2017, iss. 1, pp. 25–36. (In Russian).
3. Vinnikova I. S. Application of modern pedagogical technologies in the study of basic financial literacy in school. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* [Problems of modern pedagogical education]. 2019, iss. 65-2, pp. 90–93. (In Russian).
4. Volynkin V. I. *Pedagogika v skhemakh i tablitsakh*. [Pedagogy in diagrams and tables]. Rostov-on-Don, Feniks, 2008, 282 p. (In Russian).
5. Voskresasenko O. A. Adaptation of 5th-grade students: specific features, factors, pedagogical support for success. *Pedagogika v skhemakh i tablitsakh.* [Society: sociology, psychology, pedagogy]. 2020, iss. 3, pp. 80–83. (In Russian).
6. Gorodetskaya N. I., Rutkovskaya E. L. Formation of financial literacy of primary school students in modern conditions. *Prepodavaniye istorii i obshchestvoznaniya v shkole.* [Teaching of history and social science in school]. 2019, iss. 4, pp. 73–80. (In Russian).
7. Grigoryev D. V., Stepanov P. B. *Vneuchebnaya deyatelnost shkolnikov.* [Extracurricular activities of schoolchildren]. Moscow, Prosveshcheniye, 2022, 223 c. (In Russian).
8. Korolkova E. S. Formation of financial literacy through solving cognitive tasks. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* [Russian and foreign pedagogy]. 2019, vol. 1, iss. 4 (61), pp. 196–207. (In Russian).
9. Kotlova I. Yu. Raising the level of financial literacy. *Vestnik Bibliotechnoy Assamblei*. [Bulletin of Librarian Assembly]. 2017, iss 4, pp. 70–72. (In Russian).
10. Кочурова Е. Е., Romanova M. Yu. Ways to increase the level of financial literacy of students of the primary school. *Nachalnoe obrazovaniye.* [Primary education]. 2019, iss. 5 (94), pp. 28–33. (In Russian).
11. Koshkina D. I., Tikhonyuk N. E. Problems and prospects for improving the financial literacy of the population in modern conditions. *Ekonomika i predprinimatelstvo.* [Economics and entrepreneurship]. 2018, iss. 12, pp. 1156–1159. (In Russian).
12. Kuzina O. E. *Finansovaya gramotnost i finansovaya kompetentnost: opredelenie, metodiki izmereniya, rezultaty analiza v Rossii.* [Financial literacy and financial competence: definition, measurement methods, results of analysis in Russia]. HSE University, 2020, 48 p. (In Russian).
13. Rogatenyuk E. V., Nakhodkina G. G. *Metodicheskiye rekomendatsii po integratsii finansovoy gramotnosti v sistemu obshchego obrazovaniya*. [Methodological recommendations for integration of financial literacy in the general education system]. Sinmferolol, RK KRIPPO, 2022, 46 p. (In Russian).
14. Pershina Yu. V., Eryomina T. Yu. The place and role of the educational course “Basic financial literacy” in modern school. *Shkolnye tehnologii.* [School technologies]. 2017, iss. 6, pp. 3–9. (In Russian).
15. Polovnikova A. V., Kozlova A. A. Tasks on financial literacy in the context of the implementation of the system-active approach: special features of modeling and testing experience. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. [Russian and foreign pedagogy]. 2019, vol. 1, iss. 4 (61), pp. 159–176. (In Russian).
16. Rutkovskaya E. L. Functional literacy: from assessment to formation. *Aktualnye voprosy gumanitarnykh nauk: teoriya, metodika, praktika: sb. nauch. st.* [Relevant issues in humanities: theory, methodology, practice: sb. scientific articles]. Moscow, Knigodel, 2021, iss. 8, pp. 17–24. (In Russian).
17. Rutkovskaya E. L. Financial literacy as a component of functional literacy: approaches to the development of educational tasks. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. [Russian and foreign pedagogy]. 2019, vol. 1, iss. 4 (61), pp. 98–111. (In Russian).
18. Rutkovskaya E. L. Factors of forming schoolchildren’s financial literacy. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* [Russian and foreign pedagogy]. 2017, vol. 1, iss. 2 (37), pp. 44–54. (In Russian).

Информация об авторе

Сметанников Андрей Александрович — соискатель степени кандидата наук Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского.

Information about the author

Smetannikov Andrey Aleksandrovich — Applicant for Candidate from Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

~~Статья поступила в редакцию 16.09.2025; одобрена после рецензирования 29.10.2025; принята к публикации 10.11.2025.~~

~~The article was submitted 16.09.2025; approved after reviewing 29.10.2025; accepted for publication 10.11.2025.~~

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 41–57.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 41–49.

Научная статья
УДК 371.481.022
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.004

Системообразующая роль педагога в классе Монтессори (6–12)

Сумнительный Константин Евгеньевич
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
ksum@inbox.ru

Модекин Александр Александрович
АНО ДО «Семицветик»
Долгопрудный, Россия
modekin.a@gmail.com

Аннотация. В Монтессори сообществе считается, что на готовность к работе в начальной школе Монтессори прежде всего влияет пройденный учителем курс подготовки. Самые качественные из них не только дают знания о работе с дидактическими материалами и принципах построения среды, но и буквально изменяют личность студента, который на этом курсе становится подготовленным взрослым, способным быть системообразующим элементом среды. Это предположение расходится с практикой и самоощущением начинающих педагогов.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью раскрытия истинной сути системообразующего статуса педагога и рассмотрения проблемы избыточной пассионарной нагрузки. Целью работы стал анализ роли взрослого, формулирование ключевых функций и обоснование значимости глубокой личностной трансформации для эффективности образовательного пространства. Методологическую основу исследования составили положения педагогики М. Монтессори о подготовленной образовательной среде и роли «подготовленного взрослого», а также разработанная ею возрастная периодизация развития ребенка и концепция пассионарности Л. Н. Гумилёва, которая в данном случае используется для анализа эмоционально-энергетических характеристик профессиональной деятельности педагога. Важное значение имеет и идея развития самостоятельности в ходе космического воспитания (Е. Н. Прокофьева, К. Е. Сумнительный, C. Grazzini, J. Shyber), и психологические исследования по вопросу саморегуляции самостоятельного принятия решений (Т. О. Гордеева, В. В. Давыдов, R. A. Deci, A. Murray, E. Ryan).

Гипотеза заключалась в предположении, что подлинная подготовка требует непрерывной внутренней работы, выходящей за рамки методических курсов. Новизна исследования состоит в применении теории пассионарности для объяснения эмоциональной нагрузки педагога и детализации функций учителя, работающего с детьми младшего школьного возраста. Их становление осуществляется в условиях перехода от впитывающего к рассуждающему разуму и реализации концепции космического воспитания в образовательной деятельности.

Результаты показали, что именно взрослый выступает связующим звеном триады (ребенок — среда — взрослый), выполняя организационно-содержательную, социально-коммуникативную, диагностико-навигационную и духовно-нравственную функции. Теоретическая значимость заключается в утверждении педагога как носителя мировоззрения, а практическая — в выявлении рисков выгорания из-за высокой зависимости результатов образовательного процесса от личности учителя. Выявлена уязвимость системы, где класс держится на энтузиазме одного конкретного человека.

Авторы приходят к выводу, что эффективность образовательного процесса напрямую зависит от нравственной зрелости и энергетического потенциала специалиста. Среда без подготовленного взрослого мертва, поэтому необходима системная работа по созданию культуры профессиональной поддержки. Это требует и более глубокого исследования причин, мешающих становлению подготовленного взрослого и разработке практических способов поддержки педагогов. Для этого необходимо развивать внутри сообщества нравственный иммунитет, институт наставничества, выстраивать систему взаимного посещения учителями свободной работы в классе и обсуждение ее результатов.

Необходима и разработка инструментов, помогающих проводить мониторинг профессионального выгорания, которое мешает созданию баланса между самостоятельностью детей и помощью жизни, осуществляемой подготовленным взрослым.

© Сумнительный К. Е., Модекин А. А., 2026

Ключевые слова: педагогика Монтессори, подготовленный взрослый, образовательная среда, возраст 6–12 лет, рассуждающий разум, космическое воспитание, наставник, саморазвитие личности, трансформация учителя, пассионарность, подготовка учителей.

Для цитирования: Сумнительный К. Е., Модекин А. А. Системообразующая роль педагога в классе Монтессори (6–12) // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 41–49. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.004.

Original article

The pivotal role of the teacher in a Montessori classroom (6–12 year olds)

Sumnitelny Konstantin Evgenievich
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia
ksum@inbox.ru

Modekin Alexander Alexandrovich
ANO CE “Semitsvetik”
Dolgoprudny, Russia
modekin.a@gmail.com

Abstract. Within the Montessori community, it is widely accepted that a teacher’s readiness to work in a Montessori elementary school is primarily influenced by the training program they have completed. The highest-quality programs do not only provide knowledge about working with teaching materials and the principles of classroom design, but also literally transform the student’s personality, turning them into adults capable of becoming a foundational element of the environment. This assumption differs from the self-perception of novice teachers.

The relevance of this study stems from the need to reveal the true nature of the teacher’s systemic role and to examine the issue of excessive emotional strain. The aim of the present research is to analyze the role of the adult, to identify the key functions, and demonstrate the significance of profound personal transformation for an effective educational environment. The methodological basis of the study consists of the principles of Maria Montessori’s pedagogy regarding the prepared educational environment and the role of the “prepared adult,” as well as her age-based periodization of child development and L. N. Gumilev’s concept of passionarity, which is used here to analyze the emotional and energetic characteristics of a teacher’s professional activity. Also of great importance is the idea of developing autonomy in the course of cosmic education (E. N. Prokofyeva, K. E. Sumnitelny, C. Grazzini, J. Shyber), as well as psychological research on the issue of self-regulation and independent decision-making (T. O. Gordeeva, V. V. Davydov, R. A. Deci, A. Murray and E. Ryan).

The hypothesis was based on the assumption that genuine professional development requires continuous internal work that goes beyond the scope of methodological disciplines. The novelty of the study lies in its application of the passionarity theory to explain the emotional burden of the educator and to detail the functions of a teacher working with primary school children. Their development occurs during the transition of their minds from absorption to reasoning and the implementation of the concept of cosmic education in educational activities.

The results showed that it is the adult who acts as the connecting link in the triad (child — environment — adult), performing organizational-substantive, socio-communicative, diagnostic-navigational, and spiritual-moral functions. The theoretical significance lies in affirming the educator as the bearer of a worldview, while the practical significance lies in identifying the risks of burnout due to the high dependence of educational outcomes on the teacher’s personality. We are aware of the vulnerability of a system where the class activity relies on the enthusiasm of an individual.

The authors conclude that the effectiveness of the educational process depends directly on the moral maturity and energy of the educator. An environment without a well-prepared adult is lifeless; therefore, systematic efforts are needed to create a culture of professional support. This requires a deeper examination of the factors hindering the development of well-prepared adults and the development of practical ways to support educators. To this end, it is necessary to develop moral resilience and a mentorship system within the community, as well as to establish a system of mutual classroom observations by teachers and discussions of their results.

It is also necessary to develop tools to help monitor professional burnout, which hinders the creation of a balance between children’s independence and the life support provided by a prepared adult.

Keywords: Montessori pedagogy, prepared adult, educational environment, ages 6–12, reasoning mind, cosmic education, mentor, personal self-development, teacher transformation, passion, teacher training.

For citation: Sumnitelny K. E., Modekin A. A. The pivotal role of the teacher in a Montessori classroom (6–12 year olds) // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 41–49. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.004.

Введение. Появление подготовленной среды в методе Монтессори не только обновило представление об образовательном процессе, но и изменило роль всех его составляющих. В частности, учитель рассматривался и как часть подготовленной среды, и как ее конструктор, и как посредник между ней и ребенком. Еще при жизни Монтессори начала складываться система подготовки педагогов. И та, что сегодня предлагается AMI (Association Montessori Internationale), считается до сих пор лучшей и наиболее продуманной. Оба автора прошли через эти курсы, но начало практической работы с детьми показало, что даже этого мало для становления подготовленного взрослого.

Исследовательские вопросы, поднимаемые в статье, формулируются следующим образом: что именно превращает дипломированного специалиста в истинного «подготовленного взрослого», способного стать не просто наблюдателем, но системообразующим элементом среды и почему этот процесс выходит далеко за рамки стандартной курсовой подготовки? Мы также рассмотрим проблему «пассионарной» нагрузки на педагога, используя теоретическую рамку, предложенную Л. Н. Гумилёвым, и пути решения этого вопроса в Монтессори-образовании.

В ходе исследования выяснилось, что наличие документа о прохождении Монтессори-курсов само по себе не тождественно статусу «подготовленный взрослый». Представляется, что мы имеем дело с различием между формальной квалификацией и реальной готовностью к выполнению профессиональных задач. В современных исследованиях сделано несколько попыток проанализировать функции педагога Монтессори (Остроухова, 2010 ; Сорокова, 2003). Однако, с одной стороны, эти функции описаны на примере работы педагогов дошкольного звена, а с другой — не рассмотрена системообразующая роль педагога. ***Целью исследования*** является анализ роли подготовленного взрослого для работы с детьми 6–12 лет, формулирование его ключевых компетенций, обеспечивающих выполнение функций и обоснование значимости личностной трансформации педагога в развитии партнерских отношений с ребенком для эффективной работы образовательной среды.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что подлинная подготовка педагога к работе в классе начальной школы Монтессори требует непрерывной внутренней работы, выходящей за рамки любых курсов подготовки. ***Новизна исследования*** состоит в применении теории пассионарности для объяснения эмоциональной нагрузки педагога и детализации функций учителя, работающего с младшим школьным возрастом (6–12 лет). ***Теоретическая значимость*** в исследовании впервые детально уточнено понятие и содержание четырех базовых функций педагога начальной Монтессори (проектирование среды, социализация детское сообщества, коррекция индивидуальной траектории развития ученика на основе наблюдений за его образовательной деятельностью, поддержание духовного развития личности ребенка). Показано, что это возможно на основе замещения традиционных приемов (контроль, оценка, трансляция знаний) новыми (наблюдение, презентация, косвенное руководство). Доказано, что именно педагог выступает системообразующим звеном, обеспечивая взаимосвязь свободы выбора ребенка, структуры Монтессори-материалов и правил жизни в разновозрастной группе. Без его целенаправленной деятельности подготовленная среда и дидактические материалы не приводят к системным образовательным результатам. ***Практическая значимость*** состоит в выявлении рисков выгорания из-за высокой зависимости результатов образовательного процесса от качеств личности учителя.

Материалы и методы. Методологическую основу исследования составили положения педагогики М. Монтессори о подготовленной образовательной среде и роли «подготовленного взрослого», а также разработанная ей возрастная периодизация развития ребенка и концепция пассионарности Л. Н. Гумилёва, которая в данном случае используется для анализа эмоционально-энергетических характеристик профессиональной деятельности педагога. Важное значение имеет и идея развития самостоятельности в ходе космического воспитания (Е. Н. Прокофьева, К. Е. Сумнительный, C. Grazzini, J. Shyber), и психологические исследования по вопросу саморегуляции самостоятельного принятия решений (Т. О. Гордеева, В. В. Давыдов, R. A. Deci, A. Murray, E. Ryan).

В ходе исследования был использован комплекс методов, в основном теоретических: аналитико-синтезирующий, дедуктивно-индуктивный, а также абстракции отождествления и изолирующей абстракции.

Проведен теоретический анализ работ М. Монтессори, в которых она отмечает, что подготовка учителя — не одномоментное событие, а процесс непрерывной внутренней трансформации.

В книге «Дети — другие» она отмечает, что учителю важно прежде всего осознать собственные недостатки, а не сосредоточиваться на поиске «детских грехов» и их исправлении (Монтессори, 2012). Рассматривая глубину этой трансформации, Монтессори отмечает, что подлинная подготовка к обучению заключается не в простом усвоении идей, а в изучении собственной личности и воспитании характера. Подготовка педагога, призванного помогать жизни, выходит далеко за рамки методической — требует работы духа (Монтессори, 2009).

В исследовании также использовалась теоретическая рамка Л. Н. Гумилёва. В фундаментальной работе «Этногенез и биосфера Земли» он определяет пассионарность как особое свойство поведения, проявляющееся в избытке энергии, способности к сверхнапряжению и повышенной тяге к деятельности, часто вопреки инстинкту самосохранения (Гумилёв, 1997). Он описывает ее как особую жизненную энергию, движущую индивидами и группами, побуждающую к действию и созиданию (Гумилёв, 1993). Пассионарные личности благодаря своей высокой активности становятся инициаторами изменений и катализаторами общественного движения (Гумилёв, 1993).

Для анализа профессиональной деятельности педагога применялся метод выделения ключевых функций. Рассматривая эту позицию для учителя начальной школы, можно выделить четыре функции: организационно-содержательную, социально-коммуникативную, диагностико-навигационную, духовно-нравственную. Истинная подготовленность, как показывает анализ диагностики нравственного развития (Модекин, 2025), предполагает также способность взрослого к глубокой внутренней работе. Чтобы вести детей по пути нравственного становления, педагогу необходимо находиться на высоком уровне личностного и морального развития, быть способным к подлинной эмпатии, ненасильственному общению (Розенберг, 2022) и рефлексии собственных состояний.

Результаты. Для понимания роли взрослого необходимо обратиться к возрастной периодизации М. Монтессори. В трудах ученого образ учителя претерпевает значительную трансформацию. Если для периода 3–6 лет педагог прежде всего заботливый хранитель среды и наблюдатель, то для возраста 6–12 лет его роль усложняется. Возраст от 6 до 12 лет характеризуется переходом от «впитывающего разума» (0–6 лет) к «рассуждающему разуму» (Монтессори, 1999). Если в детском саду среда ориентирована на сенсорное развитие и адаптацию к реальности, то в начальной и средней школе она должна отвечать на экзистенциальные вопросы ребенка: «Кто я?», «Каково мое место во Вселенной?», «Что такое добро и зло?». М. Монтессори называла этот этап периодом «космического воспитания» (Монтессори, 2004).

В триаде «ребенок — среда — взрослый» именно взрослый выступает связующим звеном. Без этого посредника среда остается статичной. Марио Монтессори (сын М. Монтессори, продолживший развитие ее метода и прежде всего в школах 6–12), указывал на необходимость очень широкого кругозора учителя начальной школы. Он писал, что педагог не обязан знать ответы на все вопросы, но должен уметь показать путь к их поиску и, главное, сохранять в себе детское удивление перед миром (Модекин, Прокофьева, 2020). Таким образом, подготовленный взрослый для возраста 6–12 — это не просто методист, умеющий презентовать материалы, а носитель мировоззрения. Это специалист, обладающий глубокой эрудицией, пониманием человеческой психологии и искусством наблюдения. Это человек, который находится в состоянии постоянной трансформации.

Монтессори создает образ учителя принципиально нового типа — такого, у которого нет кафедры, нет привычного авторитета, и он почти не выполняет традиционных преподавательских функций (Монтессори, 2012). Центральным пунктом всей его деятельности становится ребенок, который обучает сам себя и свободен в выборе своих занятий и скорости развития. Задача педагога — подготовить ряд учебных материалов в специальной образовательной среде и затем отказаться от навязчивого вмешательства. Как пишет сама Монтессори, учителя могут помочь великой внутренней работе ребенка лишь в качестве слуг, помогающих мастеру, и тогда они станут свидетелями раскрытия человеческой души и появления нового человека (Монтессори, 2011).

Монтессори выделяет три этапа трансформации учителя (Монтессори, 2012). Первый этап — подготовка себя как хранителя среды: необходимо создать окружающую среду, отвечающую запросам и возрастным характеристикам ребенка. Однако даже этого недостаточно. Второй этап — работа с детьми, которая заключается не в прямом воздействии, а в помощи детям найти себя. Это требует от взрослого глубокого понимания индивидуальных особенностей каждого ребенка. Третий этап — умение отступить: когда у ребенка возникает интерес, учитель должен не мешать ему, не нарушать его поисков и работы. Критерием успешности нового учителя Монтессори считает его способность стать незаметным. Высшим достижением педагога она называет момент, когда можно сказать, что дети работают так, будто учителя нет рядом (Монтессори, 2012).

В результате анализа работ самой М. Монтессори и ее последователей были детализированы четыре ключевые функции педагога.

1. Организационно-содержательная функция. Когда детям 6–12 лет, среда наполняется материалами для развития абстрактного мышления (математика, язык, геометрия) и космического образования (история, биология, география). Педагог не просто расставляет материалы, а дозирует их подачу с помощью «Больших историй» (Great Lessons). Эти истории служат отправной точкой для самостоятельных исследований. Но для того, чтобы они мотивировали детей, истории должны вызывать у них эмоциональный отклик. Сам педагог обязан не только понять логические связи между дисциплинами, но и суметь донести их до детей, для которых таким образом открывается космический план создания и развития мира полный вопросов и загадок, отгадать которые, опираясь на полученное знание, ребенку предстоит самостоятельно.

2. Социально-коммуникативная функция. Принцип разновозрастности класса продолжает действовать и для детей 6–12 лет. Иногда на практике делают классы 6–9 и 9–12, но, как показывает возрастная периодизация Монтессори, между этими возрастными группами не очень большие различия, и класс превращается в смешанное сообщество, где кипит социальная жизнь. Для ее регулирования уже недостаточно авторитета педагога. У детей появляются свои представления о социальной справедливости и нормах жизни, но задача подготовленного взрослого остается для детей нравственным ориентиром, и в случае возникновения конфликтов его воспринимают как модератора. Эта роль позволяет педагогу предотвратить социальную агрессию.

3. Диагностико-навигационная функция. Монтессори настаивает, что главная задача педагога — наблюдать и на этой основе создавать программу помощи ребенку. Вместе с тем с взрослением детей меняется и направление помощи. Если для детей 0–6 лет важны углубление концентрации и коррекция моторики, то для тех, кому 6–12 лет, на первый план выходит интеллектуальный поиск и нравственное развитие. Педагог фиксирует, какой материал выбрал ребенок, как долго он работает, с кем взаимодействует. На основе этих данных выстраивается индивидуальная образовательная траектория. Используя методы наблюдения и анализа моральных дилемм, педагог отслеживает не только академический прогресс, но и нравственное развитие каждого ребенка и группы в целом (Модекин, 2025).

4. Духовно-нравственная функция. М. Монтессори настаивала на том, что подготовка взрослого должна быть прежде всего внутренней. Это работа над собственным эгоизмом, гневом и предубеждениями. Личность педагога является частью образовательной среды. Дети в возрасте 6–12 лет обладают обостренным чувством справедливости и быстро распознают фальшь. Если взрослый не соответствует декларируемым ценностям, доверие разрушается и образовательная среда перестает быть безопасной для исследований.

В контексте Монтессори-педагогики именно избыток энергии (пассионарность) позволяет учителю день за днем с подлинным энтузиазмом рассказывать «Большие истории», поддерживать исследовательский интерес детей и сохранять веру в их потенциал даже в сложных ситуациях. По мысли Л. Н. Гумилёва, активность проявляется в стремлении к цели и готовности к сверхнапряжению и жертвенности ради нее (Гумилёв, 1997). Для подготовленного взрослого такой целью является не материальная выгода, а в прагматическом смысле иллюзорная — воспитание свободной и нравственной личности.

Обсуждение. Программы подготовки педагогов в значительной степени сосредоточены на освоении дидактического компонента — методике представления (презентации) материалов, организации пространства класса Монтессори (подготовленной для работы и жизни детей среды) и т. д. Это составляет необходимую основу профессионального становления. Но педагогика Монтессори представляет собой не столько набор техник, сколько целостную философско-антропологическую систему (Сумнительный, 2008). Только проецируя ее через выполнение выявленных в этом исследовании функций, педагог способен обеспечить последовательный и теоретически ожидаемый переход ребенка от внешней независимости, основанной на освоении навыков, к внутренней самостоятельности, которая становится стержнем его личности. Этот процесс невозможен без фигуры подготовленного взрослого, который не только создает условия, но и служит для детей нравственным ориентиром и источником вдохновения (Сумнительный, Прокофьева, 2020).

Реализация описанной модели сопряжена с рядом практических трудностей. Назовем их.

– Для подготовки педагога к работе с детьми 6–12 лет требуется значительно более глубокая предметная подготовка, чем для детей 3–6 лет. Учитель должен быть готов ответить на вопрос «почему?» в любой области знаний. Это требует постоянного самообразования.

– Работа по системе Монтессори часто приводит к конфликту ожиданий учителя и родителей, привыкших к традиционной оценке знаний. Педагог выступает в роли просветителя, объясняя, что прогресс оценивается по портфолио и наблюдениям, а не по тестам. Кроме того, интеграция стандартов (например, ФГОС в России) требует от педагога умения показать, как цели космического воспитания соотносятся с государственными требованиями, не утрачивая сути, заложенной в методе.

– К трудностям можно отнести и два полюса риска. Первый — доминирование взрослого, когда среда превращается в традиционный класс с партами, что убивает самостоятельность. Второй — радикальная пассивность, когда педагог самоустраняется от руководства, что приводит к хаосу и отсутствию академического прогресса. Системообразующая роль взрослого заключается в поддержании баланса между этими полюсами.

Анализ показывает, что эффективность образовательной среды Монтессори для детей в возрасте от 6 до 12 лет напрямую зависит от качества подготовки взрослых. Например, выяснилось, что чем выше уровень подготовки учителя, тем больше внимания он уделяет свободной работе в классе и тем выше образовательный результат (Сумнительный, Литвакова, 2025). Зафиксировано также, что от уровня подготовки зависит и способность детей к саморегуляции и развитие социального интеллекта (Dohrmann, Nishida, Gartner, [et al.], 2007 ; Модекин, Прокофьева, 2020).

Отметим, что описание подготовленного взрослого соответствует профессиональному стандарту педагога, в котором акцент делается на наставничество и тьюторство.

М. Монтессори еще в прошлом веке требовала от взрослого не только профессиональных, но и личностных качеств. Уход от чеховского образа «человека в футляре» в принципе характерен для многих альтернативных системам образования. Стремясь к гуманизации образования, все они предъявляют высокие требования к личности учителя (Грабовский, 2018). Эта высокая планка порождает вторую проблему. Она заключается в том, что класс 6–12 в системе Монтессори слишком зависим от эмоциональной стабильности, эрудиции учителя и его вовлеченности в образовательный процесс. Его пассионарность в связи с этим становится важным условием успешной работы всего класса. Почему это проявляется именно в классе 6–12? Дело в том, что среда для детей 0–6 самодостаточна и автодидактична. Учитель — в большей степени посредник между материалом и ребенком. В среде 6–12 у педагога более активная позиция и более разнообразное взаимодействие с ребенком. Меняется и сам ребенок. Он задает вопросы не только относительно учебного материала, но и за его пределами, например о взаимодействии между людьми, о явлениях, которые он наблюдает вокруг себя. И ответы требуют от учителя не только глубокой эрудиции, но и нравственной позиции. «Климат» в классе напрямую зависит от эмоционального и физического здоровья педагога. Л. Н. Гумилев выделил этап угасания этических систем, ведущий к утрате уникальной идентичности и способности к инновациям (Гумилёв, 1993). Примерно так же и с теми же последствиями может угасать бодрая жизнь класса, если педагог утрачивает свою роль пассионария. Следует констатировать, что следствием этого является уход из профессии, причем нередко уходят лучшие.

В подобной ситуации прежде всего страдают дети. Они привыкли к высокому уровню рефлексии отношений, которые складываются в коллективе. Они воодушевлены теми интеллектуальными открытиями, на которые их вдохновляет учитель. Часто его выпадание из коллектива, частичное или полное, приводит к потере уверенности и остановке в развитии самостоятельности.

Получается парадокс: система, нацеленная на развитие независимости детей, оказывается в критической зависимости от одного человека — от его пассионарности как дара и как тяжелого бремени. Идея ненавязчивой помощи, позволяющей ребенку проявить самостоятельность, подробно развита в работе «Помоги мне сделать это самому». В этой книге Монтессори подчеркивает, что истинная помощь заключается в создании условий для самостоятельного развития, а не в прямом руководстве (Монтессори, 2014). Помощь ребенку в построении себя — это главная задача педагога, который должен стать для детей «точкой опоры» (Сумнительный, 1999).

Выводы и перспективы исследования. Решение выявленных и обозначенных проблем лежит в плоскости пересмотра системы подготовки Монтессори-педагогов. И здесь необходима реализация целостной программы, состоящей из нескольких способов поддержки, в том числе за пределами любого учебного курса. Часть из них уже разработаны и проходят апробацию как в рамках учебного процесса, так и в ходе последующей профессиональной деятельности. Рассмотрим эти способы подробнее.

– Развитие личностных компетенций педагога. Эффективность подготовки будущих педагогов во многом зависит от сформированности у них таких качеств, как личностная зрелость и рефлексивность. В связи с этим обучение должно выходить за рамки сугубо методической подготовки

и включать тренинги личностного роста, практики самонаблюдения и основы психопрофилактики, что позволит будущим специалистам лучше справляться с профессиональными вызовами.

– «Культивирование» нравственного иммунитета. Подготовка должна включать проработку моральных дилемм и сложных педагогических ситуаций (Модекин, 2025). Будущий педагог обязан научиться опираться не на шаблон, а на собственные нравственные принципы, что сделает его более устойчивым к внешним воздействиям.

– Создание сообщества практиков. Ни один взрослый не может быть пассионарием в одиночку. Необходимо формировать поддерживающую среду для самих педагогов: проводить регулярные супервизии, обмен опытом, совместное обсуждение «Больших историй». Это позволяет распределять нагрузку и подпитывать энтузиазм друг друга. Как отмечал Л. Н. Гумилёв, пассионарность — это социальный феномен, имеющий решающее значение, но проявляющийся именно в группе (Гумилёв, 1993).

– Институт наставничества. Важным условием формирования подлинного профессионализма является возможность для начинающего педагога работать под руководством более опытного коллеги, чья практика может служить ориентиром для профессионального развития. В процессе наблюдения за детьми в классе и за работой учителя, совместного обсуждения хода свободной работы и рефлексии образовательной деятельности происходит передача не только конкретных педагогических техник, но и тех неформализуемых аспектов профессиональной культуры, которые составляют основу работы подготовленного взрослого (например, организация наблюдения в классе, поведение педагога при разрешении конфликтов между детьми и т. д.).

Феномен подготовленного взрослого в классе 6–12 выходит далеко за пределы его должностного статуса или наличия формальной квалификации. Это состояние непрерывной внутренней работы, сочетающее в себе глубокое научное знание, философское мировоззрение, нравственную зрелость и колоссальную любовь к жизни, которой он готов делиться с детьми. М. Монтессори называла такого учителя слугой духа, тем, кто помогает великой внутренней работе ребенка (Монтессори, 2011). Л. Н. Гумилёв, исследуя законы развития больших систем, показал, что именно пассионарные личности являются движущей силой культурных трансформаций (Гумилёв, 1993), теми, кто способен к освоению новых территорий и созданию новых стереотипов поведения (Гумилёв, 1997). В масштабе класса 6–12 «завоевателем новых смыслов» становится учитель. Исследования современных отечественных авторов подтверждают, что путь от независимости к подлинной самостоятельности ребенка лежит через ежедневный труд и нравственный выбор подготовленного взрослого (Сумнительный, Прокофьева, 2020).

Проведенное исследование показывает, что в классах Монтессори для детей 6–12 лет учитель играет ключевую роль. Он не просто участвует в процессе, а фактически создает и поддерживает образовательную среду, раскрывает ее возможности, наполняет образовательный процесс смыслами и создает ориентиры для безопасного и комфортного общения внутри коллектива. Без такого взрослого среда не работает, но и без ее правильной организации взрослый не может полностью реализовать стоящие перед ним задачи. Только вместе они помогают достичь главной цели — поддержать самостоятельное развитие ребенка.

Сейчас существует серьезная проблема: не хватает подготовленных взрослых педагогов, а те, кто работает, часто попадают в ситуацию эмоционального выгорания. Это вызов для всего Монтессори-сообщества. Ответить на него можно, только если начать системно поддерживать самих педагогов: изменить подходы к их обучению и создать культуру взаимной помощи. Важно понять, что дети смогут стать по-настоящему свободными и самостоятельными лишь тогда, когда воспитывающие их взрослые чувствуют себя психологически устойчиво и внутренне гармонично.

Можно ли помочь педагогам обрести это состояние? Для этого потребуется разработка и внедрение конкретных программ профессионального сопровождения педагогов и разработка инструментов для отслеживания уровня выгорания педагогов школ Монтессори.

Список источников

1. Грабовский П. В. Современные альтернативные системы образования. — М. : Академия, 2018. — 150 с.

2. Гумилёв Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / сост. и общ. ред. А. И. Куркчи. — М. : Ин-т ДИ-ДИК, 1997. — 640 с.

3. Гумилёв Л. Н. Этносфера: история людей и история природы. — М. : ДИ-ДИК, 1993. — 544 с.

4. Модекин А. А. Диагностика нравственного развития детей 6–12 лет в условиях школы Монтессори // Монтессори о мире для ребенка : материалы конф. «Интеграция педагогики М. Монтессори с отечественным образовательным пространством» / под общ. ред. К. Е. Сумнительного. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2025. — С. 68–76.

5. Модекин А. А., Прокофьева Е. Н. Критерии наблюдения за развитием самостоятельности и пути самоорганизации в начальной Монтессори-школе // Народное образование. — 2020. — № 2. — С. 165–172.

6. Монтессори М. Впитывающий разум ребенка : пер. с англ. — СПб. : Волонтеры, 2009. — 320 с.

7. Монтессори М. Дети — другие / пер. с нем. Н. Нефедовой. — М. : Карапуз, 2012. — 336 с.

8. Монтессори М. Космическое воспитание. Разум ребенка. — М. : Карапуз, 2004. — 192 с.

9. Монтессори М. Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет. — М. : Центрполиграф, 2011. — 416 с.

10. Монтессори М. От детства к юности. — М. : Карапуз, 1999. — 256 с.

11. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. После 6 месяцев уже поздно. — М. : АСТ, 2014. — 256 с.

12. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. — М. : Карапуз, 2009. — 288 с.

13. Остроухова А. А. Педагогика Монтессори: теория и практика. — М. : Карапуз, 2010. — 320 с.

14. Розенберг М. Ненасильственное общение. Язык жизни / пер. с англ. — М. : София, 2022. — 288 с.

15. Сорокова М. Г. Система М. Монтессори: Теория и практика : учеб. пособие. — М. : Академия, 2003. — 384 с.

16. Сумнительный К. Е. Как помочь ребенку построить себя? (Беседы о педагогике М. Монтессори). — М., 1999. — 64 с.

17. Сумнительный К. Е. Начальная школа М. Монтессори в современном образовательном пространстве // Начальная школа Монтессори / сост. С. И. Сумнительная, К. Е. Сумнительный. — М.: Карапуз-Дидактика, 2008. — С. 5–31.

18. Сумнительный К. Е., Литвакова А. Д. Свободная работа в начальной школе Монтессори // Проблемы современного образования. — 2025. — № 4. — С. 142–150.

19. Сумнительный К. Е., Прокофьева Е. Н. Педагогика Монтессори: от независимости к самостоятельности // Исследователь. — 2020. — № 4 (32). — С. 54–71.

20. Dohrmann K. R., Nishida T. K., Gartner A. [et al.]. High School Outcomes for Students in a Public Montessori Program // Journal of Research in Childhood Education. — 2007. — Vol. 22, N. 2. — Pp. 205–217.

References

1. Grabovsky P. V. *Sovremennye alternativnye sistemy obrazovaniya*. [Modern alternative education systems]. Moscow, Akademiya, 2018, 150 p. (In Russian).

2. Gumilev L. N. *Etnogenez i biosfera Zemli. Sost. i obshch. red. A. I. Kurkchi.* [Ethnogenesis and the Earth's biosphere. Compiled and general editor A. I. Kurkchi]. Moscow, Institute DI-DIK, 1997, 640 p. (In Russian).

3. Gumilev L. N. *Etnosfera: istoriya lyudey i istoriya prirody*. [Ethnosphere: history of people and history of nature]. Moscow, DI-DIK, 1993, 544 p. (In Russian).

4. Modekin A. A. Diagnostics of moral development of children aged 6–12 in a Montessori school. *Montessori o mire dlya rebenka: materialy konf. "Integratsiya pedagogiki M. Montessori s otechestvennym obrazovatelnym prostranstvom." Pod obshch. red. K. Ye. Sumnitelnogo.* [Montessori on the world for a child: materials of the conference "Integration of M. Montessori's pedagogy with Russian educational space." Gen. editor K. E. Sumnitelny]. Moscow, Moscow Pedagogical State University, 2025, pp. 68–76. (In Russian).

5. Modekin A. A., Prokofyeva E. N. Criteria for observing the development of independence and paths of self-organization in a primary Montessori school. *Narodnoye obrazovaniye.* [Public education]. 2020, iss. 2, pp. 165–172. (In Russian).

6. Montessori M. *Vpityvayushchiy razum rebenka: per. s angl.* [The absorbent mind of the child: translated from English]. St. Petersburg, Volontyory, 2009, 320 p.

7. Montessori M. *Deti — drugiye. Per. s nem. N. Nefedovoy.* [Children are different. Translated from German by N. Nefedova]. Moscow, Karapuz, 2012, 336 p. (In Russian).

8. Montessori M. *Kosmicheskoye vospitaniye. Razum rebenka.* [Cosmic education. The child's mind]. Moscow, Karapuz, 2004, 192 p. (In Russian).

9. Montessori M. *Moy metod. Rukovodstvo po vospitaniyu detey ot 3 do 6 let.* [My Method: A Guide to raising children aged 3 to 6. [My method. A Guide to Raising Children Aged 3 to 6]. Moscow, Tsenterpoligraf, 2011, 416 p. (In Russian).

10. Montessori M. *Ot detstva k yunosti.* [From childhood to youth]. Moscow, Karapuz, 1999, 256 p. (In Russian).

11. Montessori M. *Pomogi mne sdelat eto samomu. Posle 6 mesyatsev uzhe pozdno*. [Help me do it myself. After 6 months, it is too late]. Moscow, AST, 2014, 256 p. (In Russian).

12. Montessori M. *Samovospitaniye i samoobucheniye v nachalnoy shkole*. [Self-education and self-study in primary school]. Moscow, Karapuz, 2009, 288 p. (In Russian).

13. Ostroukhova, A. A. *Pedagogika Montessori: teoriya i praktika.* [Montessori pedagogy: theory and practice]. Moscow, Karapuz, 2010, 320 p. (In Russian).

14. Rozenberg M. *Nenasilstvennoye obshcheniye. Yazyk zhizni. Per. s angl.* Nonviolent communication. The language of life. Translated from English. Moscow, Sofia, 2022, 288 p. (In Russian).

15. Sorokova M. G. *Sistema M. Montessori: Teoriya i praktika: ucheb. posobiye.* [The Montessori system: theory and practice: a textbook]. Moscow, Akademiya, 2003, 384 p. (In Russian).

16. Summititelny K. E. *Kak pomoch rebenku postroit sebya? (Besedy o pedagogike M. Montessori).* [How to help children to develop themselves (conversations about M. Montessori's Pedagogy). Moscow, 1999, 64 p. (In Russian).

17. Summititelny K. E. Montessori's Primary school in the modern educational environment. *Nachalnaya shkola Montessori. Sost. S. I. Sumnitelnaya, K. Ye. Sumnitelny.* [Montessori Primary School. Compiled by S. I. Summititelny, K. E. Sumnititelnaya]. Moscow, Karapuz-Didaktika, 2008, pp. 5–31. (In Russian).

18. Sumnitelny K. E., Litvakova A. D. *Free work in Montessori elementary school. Problemy sovremennogo obrazovaniya.* [Problems of modern education]. 2025, iss. 4, pp. 142–150. (In Russian).

19. Sumnitelny K. E., Prokofyeva E. N. Montessori pedagogy: from independence to autonomy. *Issledovatel*. [Researcher]. 2020, iss. 4 (32), pp. 54–71. (In Russian).

20. Dohrmann K. R., Nishida T. K., Gartner A., et al. High School Outcomes for Students in a Public Montessori Program. *Journal of Research in Childhood Education.* 2007, vol. 22, iss. 2, pp. 205–217.

Информация об авторах

Сумнительный Константин Евгеньевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета, Президент Фонда Монтессори (филиал AMI в России).

Модекин Александр Александрович — учитель начальных классов, Монтессори педагог 6–12 (AMI), педагог-методист в АНО ДО «Семицветик» (г. Долгопрудный).

Information about the authors

Sumnitelny Konstantin Evgenievich — Doctor of Pedagogical Sciences; Professor of the Department of Psychological Anthropology at the Institute of Childhood of the Moscow State Pedagogical University, President of the Montessori Foundation (AMI branch in Russia).

Modekin Alexander Alexandrovich — primary school teacher, Montessori teacher 6–12 (AMI), teacher-methodologist at ANO CE "Semitsvetik" (Dolgoprudny).

Статья поступила в редакцию 12.03.2026; одобрена после рецензирования 08.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 12.03.2026; approved after reviewing 08.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 50–59.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 50–59.

Научная статья
УДК 378.4(470.313)(09)
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.005

История развития кафедры педагогики, теории и методик дошкольного и начального образования в лицах

Тимченко Оксана Григорьевна
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
o.timchenko@rsu-rzn.ru

Демидова Светлана Борисовна
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
s.demidova@rsu-rzn.ru

Лунькова Елена Юрьевна
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
e.lunkova@rsu-rzn.ru

Аннотация. Статья представляет собой научно-аналитический обзор истории становления и развития кафедры педагогики, теории и методик дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (далее — РГУ имени С. А. Есенина) в контексте подготовки к 50-летию института психологии, педагогики и социальной работы. Целью обзора является систематизация основных этапов развития кафедры, выявление ключевых научных направлений и определение вклада ее ведущих представителей в развитие региональной и отечественной педагогической науки. Ценность работы заключается в осмыслении истории кафедры «в лицах» через анализ биографий и научно-методического наследия ученых, сформировавших ее научный профиль и образовательные традиции.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной степенью систематизации истории кафедры (несмотря на значимую роль в развитии педагогического образования региона и страны), а также необходимостью сохранения и актуализации научных традиций в условиях модернизации высшего образования.

В статье последовательно раскрываются основные этапы развития кафедры, анализируются научные взгляды и методические концепции ее ведущих представителей: Г. Н. Приступы, Н. И. Демидовой, В. В. Котова, Р. М. Капраловой, А. И. Иванова, В. Н. Григоренко, С. А. Самсикова, О. Д. Федотовой, А. А. Романова и других ученых. Особое внимание уделяется формированию научных школ в области методики преподавания русского языка, структурно-семантического подхода, теории пунктуационных упражнений, экологического и естественно-научного образования, математической подготовки, истории педагогики и сравнительных исследований зарубежного образования.

Авторы исходят из предположения о том, что продуктивное понимание истории кафедры возможно через анализ научно-методического наследия ее сотрудников и выявление преемственности исследовательских традиций. В качестве метода исследования был избран анализ научно-методических и научно-педагогических трудов членов кафедры, опубликованных монографий, учебных пособий, статей, архивных материалов, рецензий и воспоминаний коллег, а также электронных ресурсов (фонды РГУ имени С. А. Есенина, РГБ, eLIBRARY.ru и др.).

В результате проведенного исследования было определено, что на кафедре последовательно и системно разрабатывались вопросы методики обучения русскому языку и формирования орфографической и пунктуационной грамотности, структурно-семантического подхода в обучении, организации коллективной деятельности учащихся, взаимодействия школы и семьи, экологического и естественно-научного образования, интегративного подхода в подготовке учителя, истории и философии педагогики, сравнительных педагогических исследований. Установлено, что кафедра внесла значительный вклад в развитие методики преподавания русского языка, теории упражнений, формирования орфографической зоркости, разработки типологии уроков и пунктуационных заданий, становления региональной научной школы в области педагогики и методики начального образования. Также показано, что деятельность кафедры способствовала расширению междисциплинарных исследований, укреплению практико-ориентированной подготовки учителей и развитию научной инфраструктуры университета.

© Тимченко О. Г., Демидова С. Б., Лунькова Е. Ю., 2026

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы обзора могут быть использованы при разработке курсов по истории педагогики, методике обучения в начальной школе, организации научно-исследовательской деятельности студентов, а также при подготовке юбилейных изданий и формировании корпоративной памяти университета. Результаты работы могут служить основой для дальнейших историко-педагогических исследований, направленных на изучение региональных научных школ и их влияния на развитие отечественного образования.

Таким образом, представленный обзор не только восполняет пробел в систематизации истории кафедры, но и демонстрирует ее вклад в развитие университета и отдельных отраслей педагогического знания, подтверждая преемственность научных традиций и их актуальность в современных условиях.

Ключевые слова: Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, кафедра педагогики, теории и методик дошкольного и начального образования, история педагогического образования, научные школы РГУ имени С. А. Есенина, развитие педагогической методики, дошкольное и начальное образование.

Для цитирования: Тимченко О. Г., Демидова С. Б., Лунькова Е. Ю. История развития кафедры педагогики, теории и методик дошкольного и начального образования в лицах // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 50–59. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.005.

Original article

History of the department of pedagogy, theory, and methods of preschool and elementary education: a biographical overview

Timchenko Oksana Grigorievna
Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
o.timchenko@rsu-rzn.ru

Demidova Svetlana Borisovna
Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
s.demidova@rsu-rzn.ru

Lunkova Elena Yurievna
Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
e.lunkova@rsu-rzn.ru

Abstract. This article presents a scientific and analytical review of the history of the formation and development of the Department of Pedagogy, Theory, and Methods of Preschool and Primary Education at the Ryazan State University named for S. Yesenin (hereinafter, RSU named for S. Yesenin) in the context of preparations for the 50th anniversary of the Institute of psychology, pedagogy, and social work. The aim of the review is to systematize the main stages of the department's development, to identify key research areas, and determine the contribution of its leading representatives to the development of regional and national pedagogical science. The value of this work lies in understanding the history of the department "through its individuals," by analyzing the biographies and scientific-methodological heritage of the scholars who shaped the research domain and educational traditions.

The relevance of the study stems from insufficient systematization of the department's history (despite its significant role in the development of pedagogical education in the Ryazan Region and Russia), as well as the need to maintain and develop scientific traditions in the context of the current modernization of higher education.

The article systematically traces the main stages in the department's development and analyzes the scholarly views and pedagogical concepts of its leading figures: G. N. Pristupa, N. I. Demidova, V. V. Kotov, R. M. Kapralova, A. I. Ivanov, V. N. Grigorenko, S. A. Samsikov, O. D. Fedotova, A. A. Romanov, and other scholars. Particular attention is given to the formation of academic schools in the fields of Russian language teaching methodology, the structural-semantic approach, the theory of punctuation training activities, environmental and natural science education, mathematics education, the history of pedagogy, and comparative studies of foreign education.

The authors proceed from the assumption that a productive understanding of the Pedagogy department's history is possible through an analysis of the scientific and methodological legacy of its staff and the identification of continuity in research traditions. The research method chosen was analysis of the scientific-methodological and scientific-pedagogical works of department lecturers, published monographs, textbooks, articles, archival materials, reviews, and memoirs, as well as electronic resources (the collections of RSU named for S. Yesenin, of the Russian State Library, eLIBRARY.ru, and others).

The study found that the department has consistently and systematically developed approaches to Russian language instruction and the development of spelling and punctuation skills, a structural-semantic approach to teaching, the organization of collaborative student activities, school-family interaction, environmental and natural science education, an integrative approach to teacher training, the history and philosophy of pedagogy, and comparative pedagogical research. It has been established that the department has made a significant contribution to the development of Russian language teaching methodology, the theory of exercises, development of orthographic awareness, a typology of lessons and punctuation tasks, and the establishment of a regional scientific school in the field of pedagogy and primary education methodology. It is also shown that the department's activities have expanded interdisciplinary research, the strengthening of practice-oriented teacher training, and the development of the university's research infrastructure.

The practical significance of this study lies in the fact that the materials in the present review can be used in the development of courses on the history of pedagogy, teaching methods in elementary schools, and the organization of student research activities, as well as in the preparation of commemorative publications and the cultivation of the university's corporate memory. The results of this work can serve as a foundation for further historical and pedagogical research aimed at studying regional scientific schools and their influence on the development of domestic education.

Thus, the presented overview does not only fill a gap in the systematization of the department's history but also demonstrates its contribution to the development of the university and to specific branches of pedagogical knowledge, confirming the continuity of scientific traditions and their relevance in contemporary conditions.

Keywords: Ryazan State University named for S. Yesenin, Department of pedagogy, theory and methods of preschool and primary education, history of teacher education, academic schools at RSU named for S. Yesenin, development of pedagogical methods, preschool and primary education.

For citation: Timchenko O. G., Demidova S. B., Lunkova E. Yu. History of the department of pedagogy, theory, and methods of preschool and elementary education: a biographical overview // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 50–59. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.005.

Введение. История любой университетской кафедры — это не только цепочка организационных изменений, но и совокупность личных судеб, научных школ, исследовательских традиций и педагогических практик. В РГУ имени С. А. Есенина кафедра педагогики, теории и методик дошкольного и начального образования занимает особое место: здесь работали исследователи, определившие развитие региональной научно-педагогической мысли.

В 2026 году планируется празднование 50-летия института психологии, педагогики и социальной работы, в состав которого входит кафедра. Юбилей института — повод для подведения итогов деятельности и осмысления накопленного опыта, укрепления межпоколенческих связей и актуализации традиций педагогического образования.

Несмотря на значимость дисциплин начального и дошкольного образования, вопрос систематического описания истории кафедры остается недостаточно разработанным. Обзор восполняет этот пробел через биографии и анализ научных взглядов ее ведущих ученых.

Цель — представить обзор ключевых фигур и их вклад в развитие кафедры и педагогической науки, выявить этапы ее развития и направления дальнейшего исследования.

Авторы обзора исходят из ***предположения*** о том, что для понимания развития кафедры продуктивно рассматривать ее историю «в лицах»: через биографии и научные труды тех, кто формировал профиль кафедры.

Метод исследования — многоисточниковый: анализ опубликованных работ ученых, библиотечных фондов, рецензий и воспоминаний коллег, а также электронных ресурсов (РГУ имени С. А. Есенина, РГБ, Elibrary.ru и др.).

Обсуждение основных результатов. В 1976 году на факультете педагогики и методики начального обучения Рязанского государственного педагогического института (далее — РГПИ) была образована кафедра педагогики и методики начального образования. Первым заведующим был Вячеслав Викторович Котов, известный педагог, краевед и ученый.

Начав карьеру в Спасском педагогическом училище, где был отмечен знаком «Отличник народного просвещения», В. В. Котов впоследствии защитил кандидатскую диссертацию в Ленинградском государственном педагогическом институте имени Герцена, а затем был избран доцентом кафедры педагогики РГПИ. Возглавив новую кафедру педагогики и методики начального образования, он инициировал создание первых программ подготовки учителей начальных классов, тем самым сформировав научно-методический фундамент будущего факультета.

Учебное пособие В. В. Котова «Организация на уроке коллективной деятельности учащихся» (Котов, 1977) отражало его научный интерес к проблеме коллективных отношений школьников и стало одним из первых материалов по методике обучения младших школьников в регионе.

Позднее профессиональная деятельность В. В. Котова продолжилась в Новгородском и Псковском педагогических институтах, где он опубликовал более 200 трудов, внесших значительный вклад в развитие педагогики начальной школы.

В 1979 году кафедра педагогики и методики начального образования была разделена на две — кафедру педагогики и кафедру методики начального обучения. У истоков кафедры методики начального обучения стоял и длительное время ею руководил заслуженный деятель науки России, доктор педагогических наук, профессор Григорий Наумович Приступа, выдающийся советский и российский ученый-методист в области методики преподавания русского языка. Григорий Наумович активно работал в системе образования более 50 лет. Он автор около 30 книг, 12 монографий и свыше 150 научно-методических статей. Его труды не только долгое время рассматривались как ключевые для подготовки учителей-словесников и вошли в учебный базис педагогических вузов, но и до сих пор остаются ориентиром для педагогов-практиков и ученых-методистов по всей стране.

Опираясь на труды предшественников (А. В. Текучев, Л. П. Федоренко и др.), Г. Н. Приступа создал целостную систему обучения русскому языку (Приступа, 1975). В методике урока русского языка он разрабатывал вопросы типологии и структуры уроков, оптимизации методических приемов. В области обучения связной устной и письменной речи учащихся рассматривал приемы развития речевой компетенции в начальных и средних классах. В методике орфографии и пунктуации анализировал теоретические основания и формулировал практические рекомендации для обучения правописанию.

В трудах Г. Н. Приступы были сформулированы ключевые принципы обучения орфографии (опоры на звуко-буквенный состав слова, сопоставления смешиваемых написаний и др.) (Приступа, 1973, с. 139–145), основанные на системном понимании языка и психолого-педагогических закономерностях усвоения речи. Научная значимость этих принципов заключается в том, что Г. Н. Приступа одним из первых в методической школе перевел обучение орфографии из плоскости репродуктивного усвоения правил в сферу осмысленной языковой деятельности. Их формулирование стало важнейшим вкладом в развитие методики русского языка, поскольку заложило теоретическую основу для формирования не только орфографической, но и языковой, речевой, учебно-познавательной и рефлексивной компетенций младших школьников.

Разработанные Г. Н. Приступой принципы сохраняют актуальность и в сегодняшних условиях, поскольку соотносятся с компетентностным подходом, идеями развивающего обучения и современными представлениями о формировании функциональной грамотности учащихся.

В трудах Г. Н. Приступы четко прослеживаются несколько ключевых положений:

– прагматическая направленность орфографической работы,

– системность и уровневая организация обучения,

– упор на словарную работу и развитие орфографической зоркости,

– практико-ориентированные упражнения.

Эти положения составляют ядро методической позиции Г. Н. Приступы — не механическое запоминание правил, а формирование орфографических действий в речевой деятельности. На теоретическом уровне такой подход соответствует идеям системно-деятельностного подхода (развитие стратегий, автоматизация действий), что делает его актуальным и на современном этапе.

Г. Н. Приступа оказал значительное влияние на методику преподавания русского языка в СССР и в постсоветской России: его типология уроков, предложенные приемы и методы работы вошли в практику учителей и программы повышения квалификации, а его монографии и сборники широко применяются как пособия в педагогических вузах и на учительских семинарах; работы остаются цитируемыми и обсуждаемыми. Современные исследователи неоднократно возвращаются к наследию Г. Н. Приступы: пересматривают его идеи в контексте цифровизации образования, интеграции ИКТ и компетентностного подхода. Многие положения (типология урока, систематизация орфографической работы) служат отправной точкой для новых методик.

Кафедра методики начального образования в 1987 году была реорганизована. На ее основе были созданы кафедра естественно-математических дисциплин и кафедра методики русского языка и литературы, которую возглавила Нина Ивановна Демидова, действительный член (академик) Академии педагогических и социальных наук, действительный член Международной академии непрерывного педагогического образования, заслуженный работник высшей школы РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, отличник народного просвещения РСФСР и СССР.

Н. И. Демидова является продолжателем научных традиций Г. Н. Приступы. Ее работы отражают глубокое усвоение методологии Г. Н. Приступы и одновременно демонстрируют развитие ключевых идей его научной школы на новом теоретическом уровне. Следует отметить преемственность

научных подходов этих исследователей. Н. И. Демидова – автор обзорных и аналитических статей, посвященных научно-методическому наследию профессора Г. Н. Приступы (Демидова, 2022).

Нина Ивановна Демидова является автором более 250 учебно-методических пособий и методических статей, ориентированных на практику преподавания русского языка в школе. В ее авторском наследии — пособия, посвященные орфографии, пунктуации, синтаксису и фонетике, а также методические труды по типологии и последовательности пунктуационных упражнений (Демидова, 1996).

Исследования Н. И. Демидовой представляют собой значимый этап в развитии методики преподавания русского языка, в частности теории и практики формирования пунктуационных навыков. Научная ценность и оригинальность ее работ обусловлены тем, что она впервые предложила целостную концепцию системной организации пунктуационных упражнений (Демидова, 1996), опирающуюся на новую теоретическую основу и современные для своего времени лингводидактические подходы.

Важным вкладом профессора Н. И. Демидовой следует считать разработку типологии пунктуационных упражнений (Демидова, 1996), которая до ее работ не являлась самостоятельной научно-методической проблемой. В отечественной методической литературе не было комплексного описания и классификации упражнений, направленных на формирование пунктуационной грамотности. Н. И. Демидова не только сформулировала саму проблему, но и предложила ее структурированное решение.

Существенную научную новизну представляет разработанная Н. И. Демидовой классификация пунктуационных упражнений с опорой на виды, типы и формы заданий: устные и письменные формы, подготовительные, тренировочные, аналитические и творческие задания, упражнения различной степени самостоятельности и сложности. Такая классификация основана на глубоком теоретическом анализе природы пунктуационных навыков и соответствует закономерностям их формирования.

Особое значение имеет предложенная Н. И. Демидовой научно обоснованная последовательность выполнения упражнений на завершающем этапе изучения пунктуации (Демидова, 1996). Ее подход базируется на принципах систематичности, последовательности и самостоятельности учащихся и представляет собой одну из первых в методике попыток научно обоснованного моделирования логики обучения пунктуации.

Кроме того, в работах Нины Ивановны представлены методические пути реализации принципов совершенствования пунктуационных навыков, что делает ее исследования не только теоретически значимыми, но и практико-ориентированными. Она обосновывает необходимость комплексного подхода, сочетания различных типов упражнений и их целенаправленного распределения в учебном процессе.

Работы Н. И. Демидовой открыли возможность для дальнейшего развития теории упражнений по пунктуации и создали основу для формирования современных лингводидактических подходов к обучению пунктуационной грамотности.

В последние годы исследования Н. И. Демидовой сосредоточены на методике обучения текстовой деятельности, концептуальном анализе текста, методологической лингвоконцептологии и историко-методических исследованиях (включая работы по изучению наследия Г. Н. Приступы) (Демидова, 2022).

Под научным руководством Н. И. Демидовой была сформирована исследовательская традиция, основанная на строгой научности и доказательности, последовательном теоретическом анализе языковых явлений, ориентации на практическую значимость результатов. Эта традиция стала основой преемственности и обеспечила устойчивость научного развития кафедры.

Создание научной школы «Структурно-семантический подход при обучении русскому языку в начальной, средней и высшей школе» под руководством Н. И. Демидовой стало значимым этапом в формировании методологической культуры кафедры и укреплении ее исследовательского потенциала. Преемственность научной школы проявилась и в кадровой политике кафедры: ученики Нины Ивановны Демидовой стали авторами собственных методических работ, разработчиками образовательных курсов, руководителями студенческих исследований. Во многом именно благодаря сформированной ею научно-методической базе были обеспечены стабильное развитие кафедры, подготовка нового поколения преподавателей, поддержание высокого научного уровня исследований, расширение спектра научных направлений.

Развитие естественно-научного и математического направления подготовки будущих учителей начальных классов в РГУ имени С. А. Есенина осуществлялось благодаря целой плеяде выдающихся ученых, педагогов и методистов. Особое место среди них занимает кандидат биологических наук, доцент Виктор Николаевич Григоренко, чья научная эрудиция, широкий профессиональный опыт и педагогическое мастерство заложили основу формирования прочной научно-методической

школы. После реорганизации кафедры методики начального обучения в 1987 году именно он стал руководителем кафедры естественно-математических дисциплин и сформировал ее научный и методический облик. Под руководством В. Н. Григоренко была создана качественная материальная база: оборудованы кабинеты землеведения и ботаники-зоологии, собраны коллекции минералов, сформирован комплекс измерительных приборов. Это обеспечило высокий уровень подготовки студентов и дало стимул научно-исследовательской деятельности.

С 1977 года Виктор Николаевич трудился на кафедре педагогики и методики начального образования, где вел курсы по землеведению, общей физгеографии, ботанике и экологии. Значимым вкладом В. Н. Григоренко в методическую науку стали учебные пособия «Основы экологии» (Григоренко, 2001) и «Ботаника с основами экологии и географии растений» (Григоренко, 1999), которые долгие годы служили фундаментом экологического и естественно-научного образования студентов и сохраняют актуальность вплоть до настоящего времени. Созданная им программа полевой, впоследствии учебной технологической практики (по естествознанию) стала важным элементом профессиональной подготовки, формируя у будущих учителей первичные навыки исследовательской деятельности, наблюдения в природе, классификации растений, работы с гербариями.

За годы работы в университете В. Н. Григоренко опубликовал более 50 научных и методических трудов, а за вклад в развитие научно-исследовательской, учебно-методической деятельности награжден значком «Отличник народного просвещения», Почетной грамотой Министерства образования Российской Федерации.

Впоследствии кафедрой естественно-математических дисциплин руководил кандидат педагогических наук, доцент Сергей Алексеевич Самсиков, внесший значимый вклад в развитие математического направления подготовки будущих учителей начальных классов, педагогов и психологов.

С. А. Самсиков после окончания физико-математического факультета РГПИ работал в школе, где приобрел важный практический опыт. С 1978 года его деятельность связана с университетом сначала в должности ассистента кафедры математического анализа, затем преподавателя факультета педагогики и методики начального образования.

Сергей Алексеевич отличался умением ясно и доступно объяснять сложные математические закономерности, увлекать студентов, развивать их логическое и алгоритмическое мышление. Он успешно сочетал педагогическую, учебно-методическую и научно-исследовательскую деятельность и защитил кандидатскую диссертацию «Интегративный подход в подготовке учителей начальных классов».

Под руководством С. А. Самсикова была выстроена система количественного анализа результатов педагогических и психологических исследований. Его учебное пособие «Непараметрические методы обработки экспериментальных данных» (Самсиков, 2002) стало значимым вкладом в научно-методическое обеспечение исследовательской подготовки студентов.

С. А. Самсиков активно продвигал направления, связанные с формированием логической культуры студентов, использованием опорных схем, развитием алгоритмического мышления, проектированием универсальных учебных действий. Он подготовил множество студентов-исследователей, чьи достижения неоднократно отмечались дипломами, наградами и грамотами на региональных и всероссийских конкурсах.

Результаты научных работ ученого используются в учебном процессе и сегодня, подтверждая долговременную значимость его методических и концептуальных идей.

Говоря о развитии кафедры педагогики, теории и методик дошкольного и начального образования, нельзя не подчеркнуть огромный вклад Александра Ивановича Иванова, профессора, кандидата исторических наук, декана факультета педагогики и методики начального обучения с 1986 по 2008 год.

В 2008 году на базе кафедр естественно-математических дисциплин и методики русского языка и литературы была создана кафедра гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методик их преподавания, которую возглавил Александр Иванович Иванов.

Многолетняя деятельность А. И. Иванова представляла собой сочетание научной продуктивности, эффективного управленческого подхода и высокой профессиональной культуры. Работа в аппарате обкома ВЛКСМ сформировала управленческие компетенции, культуру организаторской деятельности, способность к публичным выступлениям и работе с молодежной аудиторией — эти качества впоследствии определили эффективность А. И. Иванова как преподавателя и руководителя факультета.

За годы работы А. И. Иванов опубликовал более 50 научных и методических трудов, основными направлениями которых являлись история КПСС и политического образования, вопросы методики преподавания гуманитарных дисциплин, организационные аспекты подготовки специалистов в системе педагогического образования, анализ изменений в структуре и содержании высшего педагогического

образования (Демидова, Иванов, 2003). Его научные труды отличаются высокой источниковедческой культурой, вниманием к истории педагогических институтов, развитию образовательной среды.

А. И. Иванов уделял внимание не только содержанию дисциплин, но и вопросам формирования профессиональной культуры будущего учителя. Он сыграл ключевую роль в укреплении системы подготовки учителей начальной школы, методической базы педагогического образования, взаимодействия теоретических и практических компонентов обучения.

Подход А. И. Иванова ориентировался на развитие личности будущего педагога, формирование у студентов ответственности, коммуникативных навыков, дисциплинированности. Его многолетняя работа выразилась в создании устойчивых образовательных структур, формировании научных школ, активизации исследовательской деятельности студентов, расширении спектра практико-ориентированных дисциплин.

Анализ показывает, что деятельность А. И. Иванова сочетала научную результативность, управленческую эффективность и гуманистическую педагогическую позицию, что делает фигуру ученого значимой для изучения истории региональных педагогических школ.

При непосредственном участии и поддержке А. И. Иванова и во многом благодаря его инициативе на факультете было открыто семь новых направлений. Это способствовало тому, что кафедра продолжила развитие, так как расширение образовательных профилей обусловило обновление учебно-методической базы и формирование новых исследовательских линий, укрепление междисциплинарного характера работы кафедры, интеграцию современных педагогических подходов и разработку инновационных образовательных программ.

Кроме того, инициированные А. И. Ивановым преобразования способствовали укреплению партнерских связей кафедры с образовательными организациями региона, расширению возможностей педагогической практики студентов и повышению востребованности выпускников на рынке труда. Кафедра получила возможность системно обновлять содержание подготовки будущих педагогов, ориентируясь на актуальные запросы школы и общества.

Таким образом, деятельность А. И. Иванова стала важным звеном в стратегическом развитии кафедры: его инициативы обеспечили качественный рост образовательных программ, усилили научный потенциал и существенно расширили направления профессиональной подготовки будущих специалистов.

Кафедру педагогики с 1979 года возглавляла Раиса Михайловна Капралова, кандидат педагогических наук, доцент. Ее профессиональная биография сочетает опыт учителя, директора школы, ученого-исследователя и организатора педагогического образования.

Окончив Рязанский государственного педагогический институт по специальностям «Русский язык и литература» и «Психология», она прошла путь от учителя и директора школы до проректора РГПИ. В 1966 году под руководством профессора В. И. Селиванова защитила кандидатскую диссертацию «Влияние семейных отношений на волевое развитие подростков».

Педагогическая деятельность Раисы Михайловны характеризуется сочетанием психологического и педагогического подходов к проблемам воспитания и обучения младших школьников. Ее исследования посвящены психологии семейного воспитания, педагогическим основам взаимодействия школы и семьи, методике воспитательной работы классного руководителя, проблемам обучения и развития шестилетних детей, народной педагогике и традициям воспитания. Результатом многолетней научной работы стало более 70 публикаций, включая монографии, учебные пособия, методические рекомендации. Особо значимы «Работа классного руководителя с родителями» (Капралова, 1980), включенная в перечень обязательной литературы Минпросвещения для вузов, «Восхождение к гармонии» (Капралова, 1989), методическое пособие «Работа школы с семьей» (Капралова, 1976), переизданное на нескольких языках, авторский комплекс «Педагогическая копилка», внедренный в практику школ города Рязани и представленный на ВДНХ.

Р. М. Капралова активно участвовала в организации научных конференций, всесоюзных и республиканских педагогических мероприятий, была методистом УМО Минпросвещения СССР и РСФСР. Ее вклад в международное сотрудничество отражен в многолетней работе с Институтом педагогики Эрфурт-Мюльхаузена (ГДР) и участии в международных конференциях в Эрфурте. Кафедра под ее руководством стала центром развития школьной педагогики региона, обеспечивая многопрофильную подготовку специалистов для начального образования.

В 1988 году была образована кафедра дошкольной педагогики и психологии, которую возглавила кандидат педагогических наук, доцент Ольга Дмитриевна Федотова. В ее научной биографии — защита кандидатской и докторской диссертаций, более 200 научных публикаций, внесших значительный вклад в теорию зарубежной педагогики.

Работы О. Д. Федотовой охватывают теоретико-методологические основы педагогики ФРГ, сравнительную педагогическую науку, философию образования, историю педагогических идей Европы, культурно-исторические аспекты воспитания.

Среди значимых публикаций можно выделить издание «Структуралистская педагогика ФРГ» (Федотова, 2014а), включающее анализ теоретических направлений современной немецкой педагогики; «Формирующий потенциал наставительного и учебного текста» (Федотова, 2014б), исследующее роль учебного текста в европейской педагогической традиции; учебное пособие по кейс-технологиям (Федотова, 2022а); серию работ по истории кадетского образования и формированию здорового образа жизни, а также фундаментальное исследование роли материальных факторов в истории образования «Становление финансово-экономической проблематики» (Федотова, 2022б).

О. Д. Федотова внесла значительный вклад в создание и укрепление кафедры дошкольной педагогики, разработку учебных программ и спецкурсов, международное сотрудничество, руководство аспирантами.

В настоящее время профессор О. Д. Федотова является членом-корреспондентом РАЕН, руководителем научно-образовательного центра Южного федерального университета «Обучение в течение всей жизни».

В 1999 году кафедра педагогики и методики начального образования объединяется с кафедрой дошкольной педагогики, и заведующим новой объединенной кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования становится Алексей Алексеевич Романов, доктор педагогических наук, профессор. Его научная деятельность включает работу в России, Казахстане, Украине, обучение в докторантуре МПГУ, руководство управлением научной деятельности РГУ имени С. А. Есенина.

А. А. Романов является ведущим исследователем истории образования и педагогической науки, экспериментальной педагогики XX века, педагогики девиантного поведения, гендерных исследований, инновационных образовательных технологий. Он имеет более 450 научных публикаций, важнейшими трудами являются монография «Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века» (Романов, 2017), которая представлена в Российской государственной библиотеке и Библиотеке Конгресса США, статьи о видных педагогах, работы в журналах ВАК по методологии педагогики.

А. А. Романов основал журнал «Психолого-педагогический поиск» (Романов, 2018), участвовал в экспертном совете ВАК, в настоящее время является членом редколлегий ряда научных изданий.

Деятельность В. В. Котова, Р. М. Капраловой, О. Д. Федотовой и А. А. Романова внесла значимый вклад в развитие педагогической науки, образовательного процесса и формирование научных школ в Рязанском регионе.

В 2025 году кафедра гуманитарных и естественно-научных дисциплин была объединена с кафедрой педагогики и педагогического образования в кафедру педагогики, теории и методик дошкольного и начального образования. Она совмещает наследие Г. Н. Приступы и Н. И. Демидовой, инновации А. И. Иванова, программы В. Н. Григоренко, исследовательский потенциал С. А. Самсикова и современные направления цифровизации образования, инклюзии, развития речи и когнитивных навыков.

Сегодня кафедра — многофункциональный научно-образовательный центр, готовящий высококвалифицированные кадры для дошкольного и начального образования, реализующий программы бакалавриата, магистратуры и повышения квалификации педагогов.

Выводы и перспективы исследования. История кафедры педагогики, теории и методик дошкольного и начального образования РГУ имени С. А. Есенина — это история людей, создавших научные школы, учебные традиции и профессиональные сообщества.

Г. Н. Приступа, Н. И. Демидова, В. В. Котов, Р. М. Капралова, А. И. Иванов, О. Д. Федотова, В. Н. Григоренко, С. А. Самсиков, А. А. Романов — каждый из них внес уникальный вклад, формируя целостное научно-педагогическое пространство, которое продолжает развиваться.

Представленный обзор — первый шаг к систематизации истории кафедры.

Список источников

1. Восхождение к гармонии : сб. / сост. и авт. предисл. Р. М. Капралова. — М. : Молодая гвардия, 1989. — 381 с.

2. Григоренко В. Н. Ботаника с основами экологии и географии растений : учеб. пособие. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 1999. — 138 с.

3. Григоренко В. Н. Основы экологии : учеб. пособие. — Рязань: Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина, 2001. — 79 с.

4. Демидова Н. И. Орфография и пунктуация: теория и практика : учеб. пособие. — Рязань: Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2001. — 152 с.

5. Демидова Н. И. Тексты и задания для развития речи младших школьников. — Рязань: Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 1992. — 106 с.

6. Демидова Н. И. Типология пунктуационных упражнений : науч.-метод. очерк : учеб. пособие. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т, 1996. — 158 с.

7. Демидова Н. И., Алентикова С. А. Синтаксис простого предложения и синтаксис сложного предложения : пособие для самостоят. изучения курса «Русский язык». — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2001. — 63 с.

8. Демидова Н. И., Иванов А. И. Интегративные тенденции в современной системе непрерывного педагогического образования // Интеграция учебной, научной, воспитательной деятельности высшего учебного заведения — основа качественной подготовки специалиста : материалы межвуз. науч.-метод. конф. X Ряз. пед. чт. / отв. ред. А. Н. Козлов. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2003. — С. 3–4.

9. Демидова Н.И., Богданова Е. С. Научное наследие профессора Г. Н. Приступы в современных методических решениях // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов и студентов. — М. : Моск. гор. пед. ун-т, 2022. — С. 38–45.

10. Капралова Р. М. Работа классного руководителя с родителями : метод. пособие. — М. : Просвещение, 1980. — 190 с.

11. Котов В. В. Организация на уроке коллективной деятельности учащихся : учеб. пособие. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т, 1977. — 100 с.

12. Приступа Г. Н. Анализ урока: организационно-педагогические и методические вопросы разбора основных типов уроков : учеб. пособие по спецкурсу. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т, 1983. — 79 с.

13. Приступа Г. Н. Единый речевой режим в начальной школе : метод. пособие. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 1987. — 64 с.

14. Приступа Г. Н. Как работать над орфограммами : метод. рекоменд. для студентов пед. и филолог. факультетов. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 1991. — 157 с.

15. Приступа Г. Н. Краткий курс методики русского языка : учеб. пособие. — Рязань : Ряз. гос. пед. ин-т, 1975. — 379 с.

16. Приступа Г. Н. Методика урока русского языка : учеб. пособие. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т, 1971. — 179 с.

17. Приступа Г. Н. Орфография и пунктуация в таблицах и заданиях: с элементами программированного обучения : учеб. пособие. — М. : Высшая школа, 1979. — 160 с.

18. Приступа Г. Н. Основы методики орфографии : моногр. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т, 1973. — 215 с.

19. Приступа Г. Н. Практикум по орфографии и пунктуации : пособие для студентов. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 1994. — 96 с.

20. Приступа Г. Н. Пути повышения эффективности уроков русского языка в начальной школе : учеб. пособие. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 1988. — 99 с.

21. Приступа Г. Н. Развитие речи учащихся : метод. пособие. — М. : Высшая школа, 1985. — 63 с.

22. Приступа Г. Н. Теория и практика урока русского языка : пособие : в 3 ч. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т, 1993.

23. Приступа Г.Н. Современный урок : учеб. пособие. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 1989. — 112 с.

24. Романов А. А. Известный историк отечественной и зарубежной педагогики (к юбилею Е. Ю. Рогачевой) // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. — 2024. — № 4. — С. 137–148.

25. Романов А. А. Отечественная гимназия в историко-педагогических дискурсах (к юбилею М.А. Захарищевой) // Вестник Удмурдского университета. Сер. «Философия, психология, педагогика». — Т. 33, вып. 3. — 2013. — 327 с.

26. Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века // Избр. науч. ст. и очерки. — Рязань : Концепция, 2017. — 528 с.

27. Самсиков С. А. Непараметрические методы обработки экспериментальных данных : учеб.-метод. пособие. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2002. — 36 с.

28. Федотова О. Д. Исследовательские и учебные кейсы этнопедагогической направленности в системе профессиональной подготовки студентов : учеб. пособие — М. : Мир науки, 2022а. — 101 с. — URL : https://izd-mn.com/PDF/01MNNPU22.pdf (дата обращения: 10.02.2025).

29. Федотова О. Д. Структуралистская педагогика ФРГ: истоки, предпосылки, гносеологические источники // Науковедение. — 2014а. — № 6. — http://naukovedenie.ru/PDF/195PVN614.pdf (дата обращения: 10.02.2025).

30. Федотова О. Д., Богданова Н. А. Формирующий потенциал наставительного и учебного текста в истории европейской образовательной практики : ст. — М. : Науковедение, 2014б. — 10 с.

31. Федотова О. Д., Ронис А. А. Становление финансово-экономической проблематики в истории европейской педагогической мысли // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022б. — Т. 10, № 5. — URL : https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN522.pdf (дата обращения: 10.02.2025).

References

1. *Voskhozhdeniye k garmonii: sb. Sost. i avt. predisl. R. M. Kapralova.* [Ascent to Harmony: collection. Compiled and foreword by R. M. Kapralova]. Moscow, Molodaya Gvardiya, 1989, 381 p. (In Russian).

2. Grigorenko V. N. *Botanika s osnovami ekologii i geografii rasteniy: ucheb. posobiye.* [Botany with the basics of ecology and geography of plants: a textbook]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University named for S. Yesenin, 1999, 138 p. (In Russian).

3. Grigorenko V. N. *Osnovy ekologii: ucheb. posobiye.* [Basics of ecology: a textbook]. Ryazan: Ryazan State Pedagogical University named for S. Yesenin, 2001, 79 p. (In Russian).

4. Demidova N. I. *Orfografiya i punktuatsiya: teoriya i praktika: ucheb. posobiye.* [Spelling and punctuation: theory and practice: a textbook]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University named for S. Yesenin, 2001, 152 p. (In Russian).

5. Demidova N. I. *Teksty i zadaniya dlya razvitiya rechi mladshikh shkolnikov.* [Texts and assignments for speech development in primary school students]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University named for S. Yesenin, 1992, 106 p. (In Russian).

6. Demidova N. I. *Tipologiya punktuatsionnykh uprazhneniy: nauch.-metod. ocherk: ucheb. posobiye dlya sredn. ped. ucheb. zavedeniy.* [Typology of punctuation exercises: a scientific and methodological essay: a textbook for secondary pedagogical educational institutions]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University, 1996, 158 p. (In Russian).

7. Demidova N. I., Alentikova S. A. *Sintaksis prostogo predlozheniya i sintaksis slozhnogo predlozheniya: posobiye dlya samostoyatelnogo izucheniya kursa "Russkiy yazyk."* [Syntax of a simple sentence and syntax of a compound sentence: a textbook for independent study of the Russian language]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University named for S. Yesenin, 2001, 63 p. (In Russian).

8. Demidova N. I., Ivanov A. I. Integrative trends in the modern system of continuous pedagogical education. *Integratsiya uchebnoy, nauchnoy, vospitatelnoy deyatelnosti vysshego uchebnogo zavedeniya — osnova kachestvennoy podgotovki spetsialista: materialy mezhvuz. nauch.-metod. konf. X Ryaz. ped. cht. otv. red. A. N. Kozlov.* [Integration of educational, scientific, and educational activities of a higher educational institution as the basis for high-quality specialist training: Proceedings of the Inter-university Scientific-Methodological Conference 10th Ryazan Pedagogocal Readings. Ed. by A. N. Kozlov]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University named for S. Yesenin, 2003, pp. 3–4. (In Russian).

9. Demidova N. I., Bogdanova E. S. *Scientific legacy of professor G. N. Pristupa in modern methodological solutions. Nachalnoye filologicheskoye obrazovaniye i podgotovka uchitelya: vyzovy XXI veka i metodicheskiye resheniya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. prepodavateley, aspirantov i studentov.* [Primary philological education and teacher training: challenges of the 21st century and methodological solutions: Proceedings of the International Scientific-Practical Conference of teachers, graduate students, and students]. Moscow, Moscow City Pedagogical University, 2022, pp. 38–45. (In Russian).

10. Kapralova R. M. *Rabota klassnogo rukovoditelya s roditelyami : metod. posobiye.* [Class teachers' work with parents: a methodological handbook]. Moscow, Prosveshchenie, 1980, 190 p. (In Russian).

11. Kotov V. V. *Organizatsiya na uroke kollektivnoy deyatelnosti uchashchikhsya: ucheb. posobiye.* [Organization of students' collective activities in the lesson: a textbook]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University, 1977, 100 p. (In Russian).

12. Pristupa G. N. *Analiz uroka: organizatsionno-pedagogicheskiye i metodicheskiye voprosy razbora osnovnykh tipov urokov: uchebnoye posobiye po spetskursu.* [Lesson analysis: organizational, pedagogical, and methodological issues in analyzing the main types of lessons: a textbook for a specialized course]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University, 1983, 79 p. (In Russian).

13. Pristupa G. N. *Yedinyy rechevoy rezhim v nachalnoy shkole: metod. posobiye.* [Unified speech regime in primary school: a methodological handbook]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University named for S. Yesenin, 1987, 64 p. (In Russian).

14. Pristupa G. N. *Kak rabotat nad orfogrammami: metod. rekomendatsii dlya studentov ped. i filolog. fakultetov.* [How to work on spelling rules: a methodological recommendation for students of the pedagogy and philology departments]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University named for S. Yesenin, 1991, 157 p. (In Russian).

15. Pristupa G. N. *Kratkiy kurs metodiki russkogo yazyka: ucheb. posobiye.* [A brief course in Russian language methodology: a textbook]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical Institute, 1975, 379 p. (In Russian).

16. Pristupa G. N. *Metodika uroka russkogo yazyka: ucheb. posobiye.* [Russian language lesson methodology: a textbook]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University, 1971, 179 p. (In Russian).

17. Pristupa G. N. *Orfografiya i punktuatsiya v tablitsakh i zadaniyakh: s elementami programmirovannogo obucheniya: ucheb. posobiye.* [Spelling and punctuation in tables and assignments: with elements of programmed learning: a textbook]. Moscow, Vysshaya Shkola, 1979, 160 p. (In Russian).

18. Pristupa G. N. *Osnovy metodiki orfografii: monogr.* [Fundamentals of spelling methods: a monograph]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University, 1973, 215 p. (In Russian).

19. Pristupa G. N. *Praktikum po orfografii i punktuatsii: posobiye dlya studentov.* [Spelling and punctuation workshop: a manual for students]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University named for S. Yesenin, 1994, 96 p. (In Russian).

20. Pristupa G. N. *Puti povysheniya effektivnosti urokov russkogo yazyka v nachalnoy shkole: ucheb. posobiye*. [Ways to improve the effectiveness of Russian language lessons in primary school: a manual]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University, 1988, 99 p. (In Russian).

21. Pristupa G. N. *Razvitiye rechi uchashchikhsya: metod. posobiye*. [Students' speech development: a methodological handbook]. Moscow, Vysshaya Shkola, 1985, 63 p. (In Russian).

22. Pristupa G. N. *Teoriya i praktika uroka russkogo yazyka: posobiye: v 3 ch.* [Russian language lesson theory and practice: textbook in 3 parts]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University, 1993.

23. Pristupa G. N. *Sovremennyy urok: ucheb. posobiye.* [Modern lesson: a textbook]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University, 1989, 112 p. (In Russian).

24. Romanov A. A. A renowned historian of Russian and foreign pedagogics (on the of E. Yu. Rogacheva's anniversary). *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigoryevicha i Nikolaya Grigoryevicha Stoletovykh.* [Bulletin of Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletovs]. 2024, iss. 4, pp. 137–148. (In Russian).

25. Romanov A. A. Russian gymnasium in historical and pedagogical discourses (on M. A. Zakharischeva's anniversary). *Vestnik of Udmurtskogo Universitets. Series "Philosophy, psychology, pedagogy."* [Bulletin of Udmurd University. Series "Philosophy, Psychology, Pedagogy"]. 2013, vol. 33, iss. 3, 327 p. (In Russian).

26. Romanov A. A. Pedagogical ascetics in the turning points of the twentieth century. *Izbrannyye nauch. st. i ocherki.* [Selected scientific articles and essays]. Ryazan, Kontsept, 2017, 528 p. (In Russian).

27. Samsikov S. A. *Neparametricheskiye metody obrabotki eksperimentalnykh dannykh: ucheb.-metod. posobiye.* [Nonparametric methods of processing experimental data: a textbook and methodological manual]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University named for S. Yesenin, 2002, 36 p. (In Russian).

28. Fedotova O. D. *Issledovatelskiye i uchebnyye keysy etnopedagogicheskoy napravlennosti v sisteme professionalnoy podgotovki studentov: ucheb. posobiye.* [Research and educational cases of ethnopedagogical focus in the system of professional training of students: a textbook]. Moscow, Mir Nauki, 2022a, 101 p. Available at: https://izd-mn.com/PDF/01MNNPU22.pdf (accessed: 10.02.2025). (In Russian).

29. Fedotova O. D. Structuralist pedagogy of the frg: origins, prerequisites, and epistemological sources. *Naukovedenie*. [Science]. 2014a, iss. 6. Available at: http://naukovedenie.ru/PDF/195PVN614.pdf (accessed: 10.02.2025). (In Russian).

30. Fedotova O. D., Bogdanova N. A. *Formiruyushchiy potentsial nastavitelnogo i uchebnogo teksta v istorii yevropeyskoy obrazovatelnoy praktiki: st.* [Formative potential of prescriptive and instructional texts in the history of european educational practice: article]. Moscow, *Naukovedenie*, 2014b, 10 p. (In Russian).

31. Fedotova O. D., Ronis A. A. Development of financial and economic issues in the history of European pedagogical thought. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya.* [World of science. Pedagogy and Psychology]. 2022b, vol. 10, iss. 5. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN522.pdf (accessed: 10.02.2025). (In Russian).

Информация об авторах

Тимченко Оксана Григорьевна — доцент кафедры педагогики, теории и методик дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Демидова Светлана Борисовна — доцент кафедры педагогики, теории и методик дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Лунькова Елена Юрьевна — доцент кафедры педагогики, теории и методик дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Timchenko Oksana Grigorievna — Associate Professor of the Department of Pedagogy, Theory and Methods of Preschool and Primary Education of Ryazan State University named for S. Yesenin.

Demidova Svetlana Borisovna — Associate Professor of the Department of Pedagogy, Theory and Methods of Preschool and Primary Education of Ryazan State University named for S. Yesenin.

Lunkova Elena Yuryevna — Associate Professor of the Department of Pedagogy, Theory and Methods of Preschool and Primary Education of Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 15.02.2026; одобрена после рецензирования 01.04.2026; принята к публикации 06.04.2026.

The article was submitted 15.02.2026; approved after reviewing 01.04.2026; accepted for publication 06.04.2026.

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 61–70.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 61–70.

Научная статья
УДК 37.037.1:373.2
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.006

Прикладные аспекты реализации антропологических идей П. Ф. Лесгафта в теории и практике физического воспитания дошкольников

Федорова Светлана Юрьевна
Московский институт психоанализа,
Москва, Россия
fedorova@nshuos.ru

Аннотация. В статье раскрываются прикладные аспекты внедрения педагогических идей П. Ф. Лесгафта в систему физкультурно-оздоровительной работы с детьми старшего дошкольного возраста. Ее актуальность обусловлена необходимостью всестороннего научного анализа потенциала физкультурно-оздоровительной среды дошкольной образовательной организации в современных условиях. Цель исследования — актуализация антропологических идей П. Ф. Лесгафта в контексте их реализации в теории и практике физического воспитания дошкольников, экспериментальной проверке эффективности использования теоретико-методического инструментария педагогической антропологии. Задачи исследования заключаются в практической реализации антропологических идей П. Ф. Лесгафта в системе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста, поиске научно обоснованных средств и методов оценки развития отдельных двигательных способностей на примере двигательной координации, разработке и внедрении авторской парциальной программы физического совершенствования детей старшего дошкольного возраста, изучении динамики в развитии отдельных психомоторных способностей на примере двигательной координации, прикладных аспектов интеграции эффективных средств активизации познавательной деятельности на примере использования элементарной лексики французского языка на физкультурных занятиях с детьми подготовительной к школе группы.

Гипотеза исследования состоит в предположении, согласно которому антропологические идеи П. Ф. Лесгафта обладают теоретической и практической значимостью в контексте их практического применения при реализации образовательной области «Физическое развитие» и являются важнейшим методическим фактором в планировании физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми дошкольного возраста. Научная новизна заключается в структурировании и обобщении знаний о возможностях реализации антропологических идей П. Ф. Лесгафта в практико-ориентированной системе физкультурно-оздоровительной работы с дошкольниками. Теоретическая значимость работы состоит в научном осмыслении педагогического опыта П. Ф. Лесгафта в контексте современных подходов в системе дошкольного образования, теоретическом обосновании средств и методов реализации идей ученого в конструкте единого образовательного пространства детского сада. Сформулированные в статье положения прокладывают пути познания педагогической антропологии как социокультурного феномена. Практическая значимость работы заключается в экспериментальной апробации антропологических идей П. Ф. Лесгафта в физкультурно-образовательном процессе посредством внедрения парциальной программы физического воспитания дошкольников в части основной образовательной программы дошкольного образования, реализуемой участниками образовательных отношений. Показаны прикладные аспекты внедрения концептуальных положений физкультурного образования П. Ф. Лесгафта в современный образовательный конструкт физического воспитания дошкольников.

Ключевые слова: педагогическая антропология П. Ф. Лесгафта, дошкольное образование, физическое воспитание, физкультурное образование, физкультурное занятие, парциальная программа, дошкольники, двигательная координация, координациометр, интеграция двигательной и познавательной деятельности.

Для цитирования: Федорова С. Ю. Прикладные аспекты реализации антропологических идей П. Ф. Лесгафта в теории и практике физического воспитания дошкольников // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 61–70. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.006.

© Федорова С. Ю., 2026

Original article

Practical aspects of implementing P. F. Lesgaft's anthropological ideas in the theory and practice of physical education for preschoolers

Svetlana Yurievna Fedorova
Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia
fedorova@nshuos.ru

Abstract. This article explores the practical aspects of implementing P. F. Lesgaft's pedagogical ideas into the system of physical education and health promotion for older preschool-aged children. Its relevance stems from the need for a comprehensive scientific analysis of the potential of the physical education and health promotion environment in preschool educational institutions under contemporary conditions. The aim of this study is to actualize P. F. Lesgaft's anthropological ideas in the context of their implementation in the theory and practice of physical education for preschoolers, and to experimentally verify the effectiveness of using the theoretical and methodological tools of pedagogical anthropology. The research objectives consist in practical implementation of P. F. Lesgaft in the system of physical education for older preschool-aged children, the search for scientifically grounded means and methods for assessing the development of specific motor abilities using the example of motor coordination, development and implementation of the author's partial program for the physical development of older preschool-aged children, studying the dynamics of the development of specific psychomotor abilities using motor coordination as an example, and studying the applied aspects of integrating effective means of stimulating cognitive activity using the example of employing basic French vocabulary in physical education classes with children in the preschool preparatory group.

The research hypothesis states that P. F. Lesgaft's anthropological ideas hold theoretical and practical significance in the context of their practical application within the "Physical Education" discipline and constitute a crucial methodological factor in planning physical education and health-promoting activities for preschool-aged children. The scientific novelty lies in the structuring and generalization of knowledge regarding the possibilities for implementing P. F. Lesgaft's anthropological ideas within a practice-oriented system of physical education and health promotion work with preschoolers. The theoretical significance of the work lies in the scientific interpretation of P. F. Lesgaft's pedagogical experience in the context of modern approaches in the preschool education system, and in the theoretical justification of the means and methods for implementing the scholar's ideas within the construct of a unified educational space in the kindergarten. The propositions formulated in the article pave the way for understanding pedagogical anthropology as a sociocultural phenomenon. The practical significance of this work lies in the experimental testing of P. F. Lesgaft's anthropological ideas in the physical education and educational process through the implementation of a partial physical education program for preschoolers as part of the core preschool education curriculum, carried out by participants in the educational process. This paper examines the practical aspects of integrating P. F. Lesgaft's conceptual principles of physical education into the contemporary educational framework for physical education in preschool conditions.

Keywords: P. F. Lesgaft's pedagogical anthropology, preschool education, physical education, physical training, physical education classes, partial program, preschoolers, motor coordination, coordination meter, integration of motor and cognitive activities.

For citation: Fedorova S. Yu. Practical aspects of implementing P. F. Lesgaft's anthropological ideas in the theory and practice of physical education for preschoolers // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 61–70. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.006.

Введение. Современные исследования, направленные на изучение закономерностей физического воспитания детей дошкольного возраста, все чаще ориентируются на фундаментальный научный опыт XIX — начала XX века, труды выдающихся ученых прошлого, источники классических идей и концепций (Аркин, 1928 ; Панова, 2007 ; Родин, 1998 ; Степаненкова, 2005 ; Федорова, 2022). Неоценимый вклад в развитие теории и практики физического воспитания детей и подростков внес П. Ф. Лесгафт, который прошел колоссальный научно-исследовательский путь. Педагогическая концепция П. Ф. Лесгафта складывалась под влиянием идей К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, Н. Г. Чернышевского. П. Ф. Лесгафт является ярким последователем материалистических традиций в развитии педагогической научной мысли. Понимание сущности воспитания личности, его природы, актуальность педагогической концепции П. Ф. Лесгафта в современных условиях приобретает особую значимость. Фундаментальные научные труды ученого иллюстрируют его концептуальные антропологические идеи, дающие современному исследователю понимание особенностей личностного

и психологического развития ребенка дошкольного возраста, подчеркивают необходимость учета данных особенностей в процессе физического воспитания в контексте создания психологически безопасной образовательной среды, служат концептуальной основой для актуализации программно-методического обеспечения, ведущих методических инструментов для эффективной организации физкультурного образования в условиях детского сада.

При формулировке основных положений статьи мы исходили из предположения, что антропологические идеи П. Ф. Лесгафта обладают теоретической и практической значимостью в контексте их практического применения при реализации образовательной области «Физическое развитие» и являются важнейшим методическим фактором в планировании физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми дошкольного возраста.

Материалы и методы. В ходе исследования использованы следующие методы: поиск и анализ архивных методических материалов, имеющих отношение к жизни и научной деятельности П. Ф. Лесгафта; изучение и анализ фундаментальных трудов по педагогической антропологии, публикаций, посвященных анализу его педагогического наследия; теоретико-методологический анализ исследований по проблеме физического воспитания развития дошкольников; анализ нормативно-правовых документов в области физкультурно-оздоровительной деятельности дошкольных образовательных организаций; анализ учебно-методических пособий, парциальных программ по физическому совершенствованию с целью изучения возможностей их использования в современной теории и практике физического воспитания дошкольников (Федорова, 2017); сравнительно-сопоставительный анализ архивных и литературных источников; ретроспективный метод изучения, контекстный анализ.

Исследование проводилось с сентября 2023 по февраль 2026 года в три этапа. Первый этап (сентябрь 2023 — сентябрь 2024 года) был посвящен изучению и анализу фундаментальных трудов по педагогической антропологии П. Ф. Лесгафта; публикаций, посвященных анализу его педагогического наследия; теоретико-методологическому анализу исследований по проблеме физического воспитания развития дошкольников; анализу нормативно-правовых документов в области физкультурно-оздоровительной деятельности дошкольных образовательных организаций. На втором этапе (сентябрь 2024 — июнь 2025 года) на базе кафедры дошкольного образования Государственного университета просвещения был проведен педагогический эксперимент, в ходе которого был проведен мониторинг физического развития дошкольников, разработана и внедрена парциальная программа в практику физического воспитания старших дошкольников на базе ГБОУ СОШ № 1400 (дошкольное отделение № 5) города Москвы и Центра детского развития «Бамбика» города Москвы. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 36 детей 5–6 лет: 16 мальчиков и 20 девочек. На третьем этапе (июль 2025 — февраль 2026 года) проведена диагностика развития координационных способностей детей контрольной и экспериментальной группы, осуществлен сравнительно-сопоставительный и контекстный анализ архивных и литературных источников, подготовлен текст работы.

В ходе эксперимента фокус исследовательского внимания был направлен на изучение динамики развития двигательной координации у детей контрольной и экспериментальной группы, посещающих дошкольные образовательные организации в подготовительных к школе группах. В экспериментальной работе нами был реализован ставший уже традиционным и получивший широкое распространение в практике дошкольного образования способ измерения двигательной координации с помощью прибора-координациометра (Правдов, Бесшапошникова, 2005). Впервые данный метод был реализован польским ученым В. Старостой с участием взрослых спортсменов, затем данный способ обследования был адаптирован и внедрен в практику физкультурно-оздоровительной работы во многих детских садах России. За два десятка лет он продемонстрировал свою практичность и эргономичность, надежность и безопасность (Староста, 1997 ; Правдов, Федорова, 2022). В основе подхода к диагностике двигательной координации положена методика измерения амплитуды прыжка с поворотами вокруг собственного тела. Педагогом-исследователем фиксируется числовой показатель амплитуды прыжка, который отражен на градусном делении прибора-координациометра. Научный интерес к методу измерения двигательной координации обусловлен исследованиями автора, которые выявили корреляционные связи между способностью человека выполнять прыжок с вращением с максимальной амплитудой и уровнем его двигательной координации (Бесшапошникова, 2006). В ходе исследования детям предлагалось выполнять прыжки в разных направлениях — в сторону доминантной и субдоминантой руки.

Результаты. В ходе экспериментальной работы нами была проведена оценка результатов детей контрольной и экспериментальной группы по адаптированной дифференцированной шкале оценки двигательной координации, которые включали пять уровней оценки (табл.).

Таблица

Дифференцированная шкала показателей двигательной координации
в процессе выполнения прыжка с вращением

Уровень развития двигательной координации	*Измерение амплитуды прыжка с вращением на координациометре*	
	Без помощи рук (руки на поясе)	*С помощью рук*
Неудовлетворительный	до 180°	до 260°
Удовлетворительный	180°–270°	260°–340°
Хороший	270°–360°	340°–420°
Отличный	360°–450°	420°–500°
Выдающийся	450° и более	500° и более

Исходный уровень развития двигательной координации у испытуемых контрольной и экспериментальной групп оценивался на основе показателей прыжка, который дети выполняли на координациометре в двух вариантах — с помощью и без помощи рук. У детей обеих групп на начальном этапе экспериментальной работы были выявлены достоверно значимые равные исходные результаты в тестовых заданиях с прыжками ($p > 0,05$). В ходе формирующего этапа экспериментальной работы нами была реализована авторская парциальная программа физического воспитания с использованием элементарной лексики иностранного (французского языка) (Федорова, 2022). Данный подход оказал существенное влияние на мотивационную установку детей к занятием физическими упражнениями. Элементарная лексика иностранного языка воздействовала положительно и способствовала усилению интереса детей в процессе выполнения уже знакомых физических упражнений. Так, в результате у детей экспериментальной группы были выявлены достоверно значимые положительные изменения показателей двигательной координации ($t = 4,75$; $p < 0,01$).

Обсуждение. Исходными тезисами научного анализа проблемы исследования выступили сформулированные положения:

– в дошкольном детстве ребенок вступает в особые отношения с окружающей его средой, причем среда не только играет роль внешней обстановки, не просто имеющихся и влияющих на ребенка условий жизни, а служит основным источником его развития, выполняя роль своеобразного пускового механизма, усиливающего или тормозящего внутренние процессы (Фельдштейн, 1995, с. 18);

– физкультурное образование детей должно быть построено на фундаментальном знании жизненно важных функций растущего организма, «без знания строения и отправления организма, без точного определения внешних влияний воспитание невозможно» (Лесгафт, 1872, с. 306);

– концептуальные положения антропологической педагогики П. Ф. Лесгафта позволяют рассматривать его подход к физическому воспитанию дошкольников как целостную систему знаний и опыта, построенную с учетом особенностей физиологического развития ребенка (Панова, 2007 ; Воротилкина, 2006).

Данные положения позволили нам разработать психолого-педагогический алгоритм реализации антропологических идей П. Ф. Лесгафта в теории и практике физического воспитания дошкольников, включающий пошаговый план действий, который позволяет решать поставленные задачи и достигать цели (рис.).

Алгоритм реализуется с помощью дидактических принципов сознательности и активности, последовательности и систематичности, учета индивидуальных особенностей, а также специфических принципов физического воспитания, таких как возрастная адекватность педагогического процесса, сопряженного воздействия, непрерывности педагогического процесса, постепенности прогрессирования и адаптивного сбалансирования динамики и сочетания физической и умственной нагрузок (Аркин, 1928 ; Бабанский, 1982 ; Бехтерев, 1928 ; Божович, 1966 ; Запорожец, 1969 ; Леонтьев, 2009 ; Родин, 1998). В ходе экспериментальный работы нами в теории и практике физического воспитания дошкольников были реализованы фундаментальные педагогические идеи и принципы антропологии П. Ф. Лесгафта.

Рис. Психолого-педагогический алгоритм реализации антропологических идей П. Ф. Лесгафта в теории и практике физического воспитания дошкольников

Принцип природосообразности. Педагог должен следовать законам развития природы ребенка, учитывать его индивидуальные особенности.

Принцип единства тела и духа. Согласно педагогическим воззрениям П. Ф. Лесгафта, физическое воспитание ребенка неразрывно связано с его нравственным и духовным развитием. Ученый указывал на то, что физическое совершенствование человека является важнейшим фактором его психического развития и способствует формированию гармоничной личности.

Принцип учета типологических особенностей личности. Методический отбор средств и методов физического воспитания должен осуществляться на основе учета индивидуальных особенностей функционирования центральной нервной системы, а также типа темперамента и активно формирующихся в дошкольном возраста «школьных типов» личности.

Антропологический подход в физкультурном образовании. Суть антропологического подхода П. Ф. Лесгафта заключается в последовательном обучении и воспитании «духовного через телесное», система физкультурного образования находится в неразрывной связи с умственным развитием и формированием нравственных качеств личности ребенка.

Специфика антропологических и педагогических идей П. Ф. Лесгафта обусловлена тем, что ученый пришел в педагогику из-за сферы естественных наук. Научная деятельность П. Ф. Лесгафта наряду с педагогической деятельностью связана с активной лечебной практикой, изучением особенностей костно-мышечной системы, поиском закономерностей физкультурного образования детей и подростков. Концептуальные положения антропологической педагогики П. Ф. Лесгафта позволяют рассматривать его подход к физическому воспитанию дошкольников как целостную систему знаний и опыта, построенную с учетом особенностей физиологического развития ребенка. Обязательный учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, необходимость последовательного обучения физическим упражнениям, систематичность в процессе обучения физическим упражнениям, учение о типологии личности ребенка закладывает прочный теоретико-методический фундамент для реализации антропологических идей П. Ф. Лесгафта в систему физического воспитания дошкольников.

Ученый сформулировал также систему методических рекомендаций: запрет на использование физических упражнений, которые могут нанести вред здоровью ребенка (упражнение на аппаратах, чрезмерные силовые упражнения однообразные позы), ощущению радости от физических упражнений у ребенка, соответствие их индивидуальным возможностям, а также типу личности. Такой подход позволяет существенно оптимизировать физкультурно-оздоровительную работу в дошкольных организациях. Учение П. Ф. Лесгафта, выстроенное в контексте лучших традиций отечественной педагогической науки, позволяет современном исследователям увидеть в новом ракурсе типичные педагогические проблемы, в том числе в контексте педагогической антропологии, осознать их теоретическую и практическую значимость, теоретико-методологические основания для их реализации. Его антропологические идеи в современных условиях вызывают интерес к изучению педагогической антропологии, что дает возможности перехода педагогики в целом и теории и методики физического воспитания дошкольников на качественно новый научный уровень развития. Важный потенциал антропологических идей ученого заключается в последовательном научном анализе показателей физического развития ребенка в условиях его активного включения в двигательную эмоционально насыщенную деятельность. В связи с этим реализация идей П. Ф. Лесгафта в современном образовательном процессе видится актуальным и востребованным направлением. Антропологический подход П. Ф. Лесгафта обусловлен также гармоничным соответствием внутренним процессам развития ребенка, поскольку, по мнению самого П. Ф. Лесгафта, «всего плодотворнее будет деятельность того педагога, которому доступны всестороннее понимание ребенка и связь наблюдаемых у него проявлений» (Лесгафт, 1872, с. 11).

П. Ф. Лесгафт особо подчеркивал, что «без теории невозможно никакая научная деятельность, точно невозможно истинно человеческая жизнь, и практика отдельного лица должна вполне согласовываться и вытекать из теоретических его понятий на сегодняшний день» (Лесгафт, 1872, с. 289). Данные концептуальные идеи приобретают особые актуальность в условиях необходимости теоретического осмысления на стыке образовательных парадигм. П. Ф. Лесгафт утверждал, что через педагогическую деятельность опыт и знания приобретают способность к практическому воплощению, и именно поэтому физиология и анатомия человека должны стать основой для научного поиска. Сформулированные П. Ф. Лесгафтом фундаментальные антропологические идеи дают педагогам-практикам важные методологические инструменты для разработки и реализации прикладных механизмов физического воспитания дошкольников. В частности, это происходит через понимание внутренней природы ребенка.

Следовательно, педагогические идеи П. Ф. Лесгафта несут в себе колоссальный воспитательный потенциал, который основывается на интеграции различных наук. Ключевое понятие — развитие, которое ученый рассматривает в тесной связи с процессом биологическим и социальным, наряду с понятиями строения и функционирования человеческого организма. Предлагаемая нами парциальная программа может быть реализована как в объеме основной общеобразовательной программы дошкольного образования, так и в качестве дополнительной программы дошкольного образования. Предлагаемая парциальная программа также базируется на принципах дошкольной педагогики. Согласно концепции Л. С. Выготского, правильно организованное обучение — это обучение, которое «ведет» за собой индивидуальное развитие каждого маленького гражданина (Выготский, 1935). Зона ближайшего развития, согласно Л. С. Выготскому, представляет собой особое образовательное пространство, в котором на равных взаимодействуют взрослый и ребенок. В данном ключе потенциал предлагаемой нами парциальной программы дает педагогу нужные методические инструменты для решения комплекса задач в области физического воспитания и обучения ребенка в дошкольном периоде онтогенеза.

В нашей экспериментальной работе с детьми старшего дошкольного возраста нами также учитывался принцип культуросообразности, согласно которому своеобразие каждого народа определено его историческим развитием, природными и географическими условиями проживания. Образование рассматривается нами как процесс приобщения ребенка к значимым компонентам человеческой культуры, таким как язык, традиции, искусство различных народов мира. Деятельностный подход в процессе физического воспитания позволяет ребенку развиваться в специфических видах детской деятельности — игровой, двигательной, познавательной, творческой. Согласно концепции Д. Б. Эльконина периоды в развитии ребенка определяются типом ведущей деятельности, соответствующим его психологическим и возрастным особенностям (Эльконин, 1960). Именно поэтому обучающий материал иноязычной лексики предъявляется детям преимущественного в игровой форме, разнообразных подвижных играх и игровых упражнениях.

Таким образом, в процессе реализации парциальной программы создаются условия для «амплификации детского развития» (Запорожец, 1969), что обеспечивалось за счет вариативности подходов к организации двигательной деятельности ребенка на физкультурных занятиях. Именно поэтому в программе сделаны акценты на естественную для ребенка биологическую потребность в двигательной активности, его природную предрасположенность к игровым формам обучения и развития.

В процессе экспериментальной работы нами было принято во внимание положение о том, что важным фактором развития личности ребенка в образовательном процессе является пространство детской реализации (Веракса, 2003). В процессе реализации предлагаемой нами парциальной программы осуществлялась поддержка двигательной и познавательной инициативы каждого ребенка. Физкультурные занятия построены на основе выполнения детьми ведущих видов движений (бег, ходьба, прыжки, лазание, метание), которые гармонично сочетаются с активной познавательной и речевой деятельностью ребенка. Ознакомление с элементарной лексикой французского языка, культурой, музыкой, танцем в сочетании со своевременным формированием основных видов движений имеет ключевое значение в формировании фундамента всей двигательной подготовки человека и его всестороннем развитии. Основные виды движений и используемая на занятиях элементарная лексика французского языка соответствуют особенностям познавательного и речевого развития детей данного возрастного периода, накопленному двигательному опыту, усиливают мотивацию и интерес дошкольников к занятиям физической культурой.

Мы исходим из восприятия ребенка как целостной духовно-телесной личности. Как показали наши экспериментальные исследования, благотворный эффект такого интегрированного образовательно-оздоровительного подхода к воспитанию дошкольников невозможно переоценить. Общая цель работы по предлагаемой парциальной программе состоит в формировании двигательной сферы ребенка с использованием лексики французского языка в контексте его познавательного и речевого развития.

Парциальная программа была разработана и внедрена на кафедре дошкольного образования Государственного университета просвещения в 2022 году (Федорова, 2022) и внедрена на базе сети частных детских садов «Бамбика» города Москвы с сентября 2023 по июнь 2025 года. Опытно-экспериментальная работа включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы. В эксперименте приняли участие 16 мальчиков и 20 девочек 5–6 лет, а также 2 педагога и 2 инструктора по физической культуре. Для педагогов были разработаны методические рекомендации по реализации парциальной программы физического воспитания, проведены мастер-классы и семинары-практикумы, результаты исследования обсуждены на научной секции «Физкультурное образование детей и студенческой молодежи: тенденции, вызовы, перспективы» XVII Международной научно-практической конференции «Шамовские чтения». Опытно-экспериментальная работа сопровождалась мониторингом развития физических качеств детей контрольной и экспериментальной группы.

Выводы и перспективы исследования. Проведенное исследование позволило реализовать поставленные задачи и сделать ряд существенных выводов.

1. Изучение антропологических идей П. Ф. Лесгафта и их интеграция в теорию и практику физического воспитания дошкольников позволяет существенно модернизировать современную систему дошкольного образования, создавая психологически безопасную физкультурно-образовательную среду.

2. Двигательная координация является важнейшим компонентом психомоторного развития ребенка. На констатирующем этапе эксперимента в тестовом задании «Прыжок с вращением» выявлены преимущественно результаты низкого и неудовлетворительного уровня, показатели среднего уровня выявлены частично, показатели высокого и выдающегося уровня не выявлены. Данный факт актуализирует проблему поиска научно обоснованных средств и методов совершенствования системы физической подготовки старших дошкольников на основе классической педагогической концепции П. Ф. Лесгафта, имеющей фундаментальное теоретическое и эмпирическое значение в современных условиях.

3. Разработка и внедрение интегрированных парциальных программ физического совершенствования дошкольников играет важную роль в построении стратегии педагогического проектирования физкультурно-образовательной предшкольной среды. Данное положение теоретически и эмпирически подтверждено в процессе реализации авторской парциальной программы физического воспитания.

4. Положительная динамика в развитии отдельных психомоторных способностей, таких как двигательная координация, позитивное влияние создаваемых в процессе реализации парциальной программы психолого-педагогических условий на эмоциональное и психологическое состояние детей

старшего дошкольного возраста, позволяют констатировать выводы о целесообразности интеграции научно обоснованного методического содержания в конструкт физкультурно-образовательной предшкольной среды.

5. В качестве эффективного организационного компонента реализации авторской парциальной программы, по нашему мнению, можно рассмотреть возможность интеграции различных средств активизации познавательной деятельности на примере использования элементарной лексики французского языка на физкультурных занятиях с детьми подготовительной к школе группы.

В ходе исследования была предпринята попытка структурирования и обобщения знаний о возможностях реализации антропологических идей П. Ф. Лесгафта в теории и практике физического воспитания дошкольников. Систематизация и актуализация научных подходов П. Ф. Лесгафта в системе физического воспитания дошкольников, разработка прикладных механизмов, средств и методов реализации его идей, действительно, позволяет существенно актуализировать конструкт единого образовательного пространства детского сада. Сформулированные в статье положения способствуют познанию педагогической антропологии как социокультурного феномена. Экспериментальная апробация антропологических идей П. Ф. Лесгафта в физкультурно-образовательном процессе дает дополнительные возможности и ресурсы в формировании вариативного содержания дошкольного образования.

Таким образом, результаты исследования дают возможность сделать вывод о том, что предлагаемая парциальная программа позволяет достигать положительных результатов в решении важных задач физического воспитания дошкольников, таких как психомоторное развитие, двигательная координация. Данные результаты могут быть достигнуты в контексте реализации концептуальных педагогический идей П. Ф. Лесгафта, обеспечивая при этом решение актуальных задач дошкольного образования в современных условиях.

Список источников

1. Аркин Е. А. Детский сад в свете социальной гигиены и биологии. — 2-е изд. испр. и доп. — М. ; Л. : Гос. изд-во, 1928. — 248 с.
2. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. — М. : Педагогика, 1982. —192 с.
3. Бесшапошникова С. Ю. Развитие двигательной координации у детей 5–7 лет с использованием гимнастических упражнений на уменьшенной опоре : дис. … канд. пед. наук. — Шуя, 2006. — 181 с.
4. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. — М. : Медицина, 1928. — 197 с.
5. Божович Л. И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка : в 2 т. : дис. ... д-ра. пед. наук. — М., 1966. — 704 с.
6. Веракса Н. Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / под ред. О. М. Дьяченко. — М. : Per Se, 2003. — 144 с.
7. Воротилкина И. М. Педагогическая система развития самостоятельности в двигательной деятельности детей и учащейся молодежи : дис. ... д-ра пед. наук. — Хабаровск : Сибир. гос. ун-т физ. культуры и спорта, 2006. — 434 с.
8. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Умственное развитие в процессе обучения. — М. ; Л., 1935. — 25 с.
9. Запорожец А. В. О психологии детей раннего и дошкольного возраста. — М, 1969. — 26 с.
10. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения : сб. / под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2009. — 422 с.
11. Лесгафт П.Ф. Задача антропологии и метод ее изучения // Сб. соч. — СПб. : Печатня В. И. Головина, 1872. — Т. 1. — С. 289–319.
12. Панова О. И. Педагогическая антропология П. Ф. Лесгафта и современные идеи педагогического взаимодействия : дис. … канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2007. — 224 с.
13. Правдов М. А., Бесшапошникова С. Ю. Координациометр: равновесие в мире // Обруч. Образование: ребенок и ученик. — 2005. — № 5. — С. 42–43.
14. Правдов М. А., Федорова С. Ю. Концептуальные идеи модернизации системы физического воспитания дошкольников на основе интегрированного подхода // Шамовские педагогические чтения : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч.— М. : Междунар. акад. наук пед. образования, 2022. — Ч. 2. — С. 579–582.
15. Родин Ю. И. Развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста посредством формирования разнообразных двигательных умений и навыков : дис… канд. пед. наук. — Тула, 1998. — 177 с.
16. Староста В. Новый способ измерения и оценки двигательной координации // Теория и практика физической культуры. — 1997. — № 12. — С. 8–12.
17. Степаненкова Э. Я. Методика физического воспитания. — М. : Воспитание дошкольника, 2005. — 94 с.

18. Федорова С. Ю. Saut — Courir — Jouer! Прыгай — Бегай — Играй! Парциальная программа по физическому воспитанию с использованием лексики французского языка. 6–7 лет. Подготовительная к школе группа : метод. пособие. — М. : Гос. ун-т просвещения, 2022. — 154 с.

19. Федорова С. Ю. Научная система физического образования детей и молодежи П. Ф. Лесгафта: история и современность // Отечественные авторские школы и педагогические системы : коллект. моногр. / под ред. М. Б. Казачковой. — Одинцово : Одинцов. гуманит. ун-т, 2015. — С. 95–120.

20. Федорова С. Ю. Примерные планы физкультурных занятий с детьми 6–7 лет. Подготовительная к школе группа : пособие. — М. : Мозаика-Синтез, 2017. — 96 с.

21. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. — М. : Междунар. пед. акад., 1995. — 368 с.

22. Эльконин Д. Б. Детская психология : (развитие ребенка от рождения до семи лет). — М. : Учпедгиз, 1960. — 327 с.

References

1. Arkin E. A. Kindergarten in light of social hygiene and biology. Moscow, Leningrad, State Publishing House, 1928, 248 p. (In Russian).

2. Babansky Yu. K. Problems of improving the efficiency of pedagogical research. Moscow, Pedagogika, 1982, 192 p. (In Russian).

3. Besshaposhnikova S. Yu. *Razvitiye dvigatelnoy koordinatsii u detey 5–7 let s ispolzovaniyem gimnasticheskikh uprazhneniy na umenshennoy opore: dis. … kand. ped. nauk.* [Development of motor coordination in children aged 5–7 using gymnastic exercises on a reduced support: dissertation … of Candidate of Pedagogy). Shuya, 2006, 181 p. (In Russian).

4. Bekhterev V. M. *Obshchiye osnovy refleksologii cheloveka*. [General foundations of human reflexology]. Moscow, Meditsina, 1928, 197 p. (In Russian).

5. Bozhovich L. I. *Vozrastnyye zakonomernosti formirovaniya lichnosti rebenka: v 2 t.: dis. ... dok-ra. ped. nauk.* [Age-related patterns of child personality formation: in 2 volumes: dissertation of … Doctor of Pedagogy]. Moscow, 1966, 704 p. (In Russian).

6. Veraksa N. E. *Individualnyye osobennosti poznavatelnogo razvitiya detey doshkolnogo vozrasta. Pod red. O. M. Dyachenko.* [Individual characteristics of the cognitive development of preschool children]. Ed. by O. M. Dyachenko]. Moscow, Per Se, 2003, 144 p. (In Russian).

7. Vorotylkina I. M. *Pedagogicheskaya sistema razvitiya samostoyatelnosti v dvigatelnoy deyatel'nosti detey i uchashcheysya molodezhi: dis. ... dok-ra ped. nauk.* [Pedagogical system for developing independence in the motor activity of children and students: dissertation of … Doctor of Pedagogy]. Khabarovsk, Siberian State University of Physical Culture and Sports, 2006, 434 p. (In Russian).

8. Vygotsky L. S. Learning and development in preschool age. *Umstvennoye razvitiye v protsesse obucheniya*. [Mental development in the learning process]. Moscow, Leningrad, 1935, 25 p. (In Russian).

9. Zaporozhets A. V. *O psikhologii detey rannego i doshkolnogo vozrasta*. [On psychology of early and preschool children]. Moscow, 1969, 26 p. (In Russian).

10. Leontiev A. N. *Psikhologicheskiye osnovy razvitiya rebenka i obucheniya: sb. Pod red. D. A. Leontyeva, A. A. Leontyeva*. [Psychological foundations of child development and education: collection. Ed. by D. A. Leontiev, A. A. Leontiev]. Moscow, Smysl, 2009, 422 p. (In Russian).

11. Lesgaft P. F. The goal of anthropology and the method of its study. *Sb. soch.* [Coll. Works]. St. Petersburg, V. I. Golovin's Publ., 1872, vol. 1, pp. 289–319. (In Russian).

12. Panova O. I. *Pedagogicheskaya antropologiya P. F. Lesgafta i sovremennyye idei pedagogicheskogo vzaimodeystviya: dis. … kand. ped. nauk.* [Pedagogical anthropology of P. F. Lesgaft and modern ideas of pedagogical interaction: dissertation … of Candidate of Pedagogy]. Yekaterinburg, 2007, 224 p. (In Russian).

13. Pravdov M. A., Besshaposhnikova S. Yu. Coordinational balance in the world. *Obruch. Obrazovaniye: rebenok i uchenik.* [Education: child and student]. 2005, iss. 5, pp. 42–43. (In Russian).

14. Pravdov M. A., Fedorova S. Yu. Conceptual ideas for modernizing the system of physical education of preschoolers based on an integrated approach. *Shamovskiye pedagogicheskiye chteniya: sb. st. XIV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 2 ch.* [Shamovskie Pedagogical Readings: Coll. of articles of XIV Int. Res.-Pract. Conf.: in 2 pts]. Moscow, Scientific School of Educational Systems Management: International Academy of Pedagogy: Top grade.] 2022, pt. 2, pp. 579–582. (In Russian).

15. Rodin Yu. I. *Razvitiye dvigatelnykh sposobnostey detey starshego doshkolnogo vozrasta posredstvom formirovaniya raznoobraznykh dvigatelnykh umeniy i navykov: dis… kand. ped. nauk.* [Development of motor abilities of senior preschool children through the formation of diverse motor skills and abilities: dissertation … of Candidate of Pedagogy]. Tula, 1998, 177 p. (In Russian).

16. Starosta V. A new method of measuring and assessing motor coordination. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*. [Theory and practice of physical education]. 1997, iss. 12, pp. 8–12. (In Russian).

17. Stepanenkova E. Ya. *Metodika fizicheskogo vospitaniya.* [Methods of Physical education]. Moscow, Preschool Education, 2005, 94 p. (In Russian).

18. Fedorova S. Yu. *Saut — Courir — Jouer! Prygay — Begay — Igray! Partsialnaya programma po fizicheskomu vospitaniyu s ispolzovaniyem leksiki frantsuzskogo yazyka. 6–7 let. Podgotovitelnaya k shkole gruppa: metod. posobiye.* [Saut — Courir — Jouer! Jump — Run — Play! Partial program on physical education using French vocabulary. 6–7 years old. Preparatory group for school: method. Manual]. Moscow, State University of Education, 2022, 154 p. (In Russian).

19. Fedorova S. Yu. Scientific system of physical education of children and youth of P. F. Lesgaft: history and modernity. *Otechestvennyye avtorskiye shkoly i pedagogicheskiye sistemy: kollekt. monogr. Pod red. M. B. Kazachkovoy.* [Russian authors' schools and pedagogical systems: collective. monograph. Ed. by M. B. Kazachkova]. Odintsovo, Odintsovo University for the Humanities, 2015, pp. 95–120. (In Russian).

20. Fedorova S. Yu. P*rimernyye plany fizkulturnykh zanyatiy s detmi 6–7 let. Podgotovitelnaya k shkole gruppa: posobiye.* [Sample plans of physical education classes for children aged 6–7 years. Preparatory group for school: manual]. Moscow, Mozaika-Synthesis, 2017, 96 p. (In Russian).

21. Feldstein D. I. *Problemy vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii.* [Issues of developmental and educational psychology]. Moscow, International Pedagogical Academy, 1995, 368 p.

22. Elkonin D. B. *Detskaya psikhologiya: (razvitiye rebenka ot rozhdeniya do semi let).* [Child psychology: (child development from birth to seven years of age)]. Moscow, Uchpedgiz, 1960, 327 p. (In Russian).

Информация об авторе

Федорова Светлана Юрьевна — член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, кандидат педагогических наук, доцент Московского института психоанализа.

Information about the author

Fedorova Svetlana Yuryevna — Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow Institute of Psychoanalysis.

Статья поступила в редакцию 25.02.2026; одобрена после рецензирования 26.03.2026; принята к публикации 31.03.2026.

The article was submitted 25.02.2026; approved after reviewing 26.03.2026; accepted for publication 31.03.2026.

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 71–81.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 71–81.

Научная статья
УДК 37.035.6
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.007

Экспериментальная верификация модели социокультурной обусловленности формирования гражданской идентичности школьников

Чухин Степан Геннадьевич
Омский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации
Россия, Омск
chukin2009@mail.ru

Чухина Елена Викторовна
Омский государственный педагогический университет
Россия, Омск
chukina2008@mail.ru

Аннотация. Актуальность проблемы связана с социальной потребностью в систематическом педагогическом сопровождении формирования российской гражданской идентичности в современных социокультурных условиях, отличающихся значительными идентификационными рисками. Цель исследования — осуществить экспериментальную верификацию модели социокультурной обусловленности формирования гражданской идентичности школьников, которая включает этапы опытно-экспериментальной работы: прогностико-целевой, содержательно-функциональный, процессуально-технологический, контрольно-мониторинговый. Использованы методы социокультурного подхода — организована направляемая дискуссия «Скрипты и симулякры гражданина цифрового общества», проведена методика ментальных карт «Социокультурные особенности российского менталитета», реализовано полуструктурированное нарративное интервью «Моя малая родина». Эти методы позволили респондентам анализировать свою позицию, важные события и отражать свое понимание особенностей социокультурной среды, формирующей российскую гражданскую идентичность школьников; методы герменевтического подхода: анализ исторического и культурного контекста эпохи, использование феноменологического описания, применение различных видов толкования и акцент на понимании смысла действий и социальных явлений — анкеты «Зачем мне традиции?» и «Традиционные ценности России», методики незаконченных предложений «Мой главный жизненный принцип» и «Достопримечательности нашей Родины», анкеты «Я и моя семья» и «Идентификация личности с реальностью школьной повседневности». Применение методов искусственного интеллекта (кластеризация, классификация и анализ ассоциативных правил) с целью анализа и синтеза данных, полученных в процессе реализации контрольно-мониторингового этапа верификации модели, позволило обосновать содержание атрибутивных закономерностей, а также закономерностей обусловленности и эффективности формирования гражданской идентичности школьников. Гипотеза исследования: экспериментальная верификация модели социокультурной обусловленности формирования гражданской идентичности школьников позволит выявить педагогические условия формирования гражданской идентичности школьников в пространстве школьной укладности. Перспективы исследования: установленные в процессе экспериментальной верификации модели социокультурной обусловленности формирования гражданской идентичности школьников педагогические условия обеспечивают подготовку пространства школьной укладности для реализации практик, направленных на укрепление связи поколений, передачу опыта культурно-исторической преемственности и способствуют формированию активной гражданской позиции школьников.

Ключевые слова: гражданская идентичность, модель социокультурной обусловленности формирования гражданской идентичности школьников, акторы социального заказа, уклад школьной жизни, параметры качества школьной укладности.

Для цитирования: Чухин С. Г., Чухина Е. В. Экспериментальная верификация модели социокультурной обусловленности формирования гражданской идентичности школьников // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 71–81. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.007.

© Чухин С. Г., Чухина Е. В., 2026

Original article

Experimental verification of a model of sociocultural determinants of formation of civic identity in schoolchildren

Chukhin Stepan Gennadevich
Omsk State Medical University
Omsk, Russia,
chukin2009@mail.ru

Chukhina Elena Viktorovna
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia
chukina2008@mail.ru

Abstract. The relevance of the research stems from the social need for systematic pedagogical support in the formation of Russian civic identity within contemporary sociocultural conditions, which are characterized by significant risks to identity formation. The aim of the study is to conduct an experimental verification of a model of sociocultural conditioning of formation of civic identity in schoolchildren. This includes the following stages of experimental work: prognostic-targeted, content-functional, process-technological, and control-monitoring. The applied methods are: sociocultural approach — a guided discussion was organized, named "Scripts and simulacra of the citizen of the digital society"; the mind mapping technique "Sociocultural features of the Russian mentality"; and a semi-structured narrative interview titled "My smaller homeland". These methods enabled the participants to analyze their own positions and significant events, and to articulate their understanding of the characteristics of the sociocultural environment that shapes Russian schoolchildren's civic identity; methods of the hermeneutic approach — analysis of the historical and cultural context of the era, use of phenomenological description, application of various types of interpretation, with emphasis on understanding the meaning of actions and social phenomena: questionnaires "Why do i need traditions?" and "Traditional values of Russia," the sentence-completing activities "My main life principle" and "Landmarks of our homeland," and the questionnaires "Me and my family," and "Self-identification in the reality of everyday school life." The application of artificial intelligence methods (clustering, classification, and analysis of associative rules) for the purpose of analyzing and synthesizing data obtained during the control-monitoring stage of model verification allow the research to substantiate the content of attributive patterns, as well as the patterns of conditioning and effectiveness in the formation of schoolchildren's civic identity. The research hypothesis was: experimental verification of the model of sociocultural conditioning of the formation of civic identity among schoolchildren will reveal the pedagogical conditions for the formation of civic identity in schoolchildren within their school environment. The research prospects are: the pedagogical conditions identified during the experimental verification of the model provide a framework within the school environment for implementing practices aimed at strengthening intergenerational bonds and transmitting the experience of cultural and historical continuity, thereby contributing to the development of an active civic position in schoolchildren.

Keywords: civic identity, a model of the sociocultural determinants of civic identity formation among schoolchildren, agents of social order, the structure of school life, indicators of the quality of school life.

For citation: Chukhin S. G., Chukhina E. V. Experimental verification of a model of sociocultural determinants of formation of civic identity in schoolchildren // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 71–81. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.007.

Введение. Актуальность исследования обусловлена потребностью в педагогическом сопровождении формирования российской гражданской идентичности в современной социокультурной среде, подверженной существенным идентификационным угрозам. Интегративная роль формирования гражданской идентичности заключается в обретении субъектом гражданской аутентичности личности благодаря осознанию себя как гражданина и принятию референтной группой этой новой социальной роли в результате экстраполяции субъектом схем и приемов реализации гражданской позиции: осознание своей принадлежности к гражданской общности; восприятие значимости данной принадлежности; представление о принципах и основах данного объединения; принятие поведенческой модели гражданина; осознание целей и мотивов гражданской деятельности; представление о характере взаимоотношений граждан между собой, граждан и государства; проявление рефлексивно-критического отношения к окружающему социальному миру. Гражданская идентичность школьника проявляется «в ответственности за свое саморазвитие («я патриот самого себя»); по отношению к своей семье, роду («я — гражданин своей семьи»); по отношению к своей школе («я — гражданин своей школы»); по отношению к своей стране «я — гражданин своей страны»)» (Паратунова, 2013,

с. 24). Средовая диагностика может касаться урока, внеклассного мероприятия как временной среды пребывания детей, а может быть связана с эффективностью школьной среды детей в целом. Необходимо исходить из того, какой образ жизни вели дети ранее и ведут в настоящее время, учитывать возрастные и социокультурные особенности проживания детьми своей жизни, характер детерминации образа жизни (Шакурова, 2024).

Степень разработанности проблемы определили научные идеи и теории:

– изучение роли социокультурных процессов в формировании индивидуальной идентичности личности, выделение феноменов социокультурных симулякров и идентификационных схем, влияющих на восприятие человеком окружающей действительности (Бобнева, 2023 ; Боровой, 2021 ; Волков, Волкова, 2020 ; Голубец, 2022 ; Загудаев, 2021 ; Зотова, 2024 ; Киямова, Дунаева, 2022 ; Кувшинова, 2024 ; Мергасов, 2022 ; Милецкий, Никифорова, 2020), а также исследование основ и структуры взаимодействия культуры и среды в процессе социализации индивида (Бронфенбреннер, 1976);

– формирование целостной системы гражданского образования, направленной на воспитание российской гражданской идентичности молодежи (Шакурова, 2024), выявление роли локальной социальной среды в развитии личностных характеристик школьников (Бочарова, 1991), изучение значимости детско-взрослого сообщества в формировании гражданской идентичности (Григорьев, 2015 ; Шустова, 2023), координация стихийных образовательных инициатив (Русаков, 2012), стимулирование позитивного развития школьников (Семенова, 2013), оценка воздействия социокультурных рисков на процессы самоидентификации (Шадже, 2014);

– применение методологии социокультурного факторного анализа (Зубаревич, 2003), разработка классификаций педагогических результатов (Григорьев, Степнов, 2013), проведение комплексных исследований традиционных ценностей российского общества группой ученых под руководством С. В. Перевезенцева (Русские ценности … , 2024), определение места школьной жизни в образовательном содержании (Григорьев, 2015 ; Корнетов, 2022 ; Куприянов, Кудряшев, Арапова, 2023 ; Тубельский, 2007), формирование представлений о сообществе педагогов и воспитанников как ключевом элементе образовательного процесса (Слободчиков, 2010 ; Шустова, 2023).

Материалы и методы. Опытно-экспериментальное исследование модели социокультурного влияния на формирование гражданской идентичности старшеклассников проводилось в пяти образовательных учреждениях города Омска. Участниками эксперимента стали 422 учащихся 10–11 классов и 73 преподавателя-эксперта.

Проверка эффективности модели включала четыре этапа: прогностико-целевой, содержательно-функциональный, процессуально-технологический и контрольно-мониторинговый.

На прогностико-целевом этапе проводился первый локальный эксперимент, задачей которого было определить условия, обеспечивающие формирование российской гражданской идентичности школьников через взаимодействие всех субъектов образовательного процесса (ребенок, семья, школа, общество, государство). Анализ проведен методами системного подхода, такими как методология Н. В. Зубаревич, диаграммы Исикавы и анкеты идентификации личности с реальностью школьной повседневной жизни, позволяющие оценить степень интеграции учащихся в школьную среду и приверженность гражданским нормам и российским традициям.

Содержательно-функциональный этап подразумевал локальный эксперимент по разработке и реализации программы, способствующей интеграции российских культурных традиций в учебно-воспитательную деятельность школьных учреждений. Эффективность программы оценивалась методом SWOT-анализа, позволяющим выявить сильные и слабые стороны социокультурных факторов разных уровней, воздействующих на формирование гражданской идентичности подростков.

Процессуально-технологический этап включал внедрение герменевтических практик восстановления забытых или ослабленных гражданских традиций в учебную среду партнеров-площадок. Применялась техника коммеморативной реконструкции, создающая атмосферу, которая направлена на возрождение традиционного наследия, исторических деятелей, памятных дат и народных обычаев. Проверка результатов производилась средствами социокультурного анализа: управляемые дискуссии, составление ментальных карт особенностей российского менталитета и нарративные интервью респондентов о своем понимании малой родины, служащие инструментом выявления собственной социальной позиции и самооценки уровня гражданской идентичности в конкретной культурной среде.

На контрольно-мониторинговом этапе проведен локальный эксперимент, направленный на оценку результативности формирования российской гражданской идентичности у школьников в условиях традиционной школьной среды. Оценка проводилась по трем критериям: когнитивному,

охватывающему знания о ценностях и символах родного края, эмоционально-ценностному, определяющему отношение к культурным традициям и чувство принадлежности к обществу, деятельностному, проверяющему активность участия школьников в жизни региона. Для оценки эффективности была разработана специальная диагностическая система инструментов. Для изучения когнитивного уровня применялись анкеты «Зачем мне традиции?» и «Традиционные ценности России», а также методика незаконченных предложений «Мой главный жизненный принцип». Эмоционально-ценностный компонент исследовался через полуструктурированные нарративные интервью «Моя малая родина», анкету «Я и моя семья» и методику незаконченных предложений «Достопримечательности нашей Родины». Целью было выявить личное отношение школьников к семье, социальному окружению и месту проживания. Деятельностный аспект оценивался по показателям качества формируемой российской гражданской идентичности старшеклассников в школах-участниках муниципального проекта Омской лаборатории РАН «Воспитание и социализация детей и молодежи в современном обществе», организованного при содействии городского департамента образования.

Применение методов искусственного интеллекта (кластеризация, классификация и анализ ассоциативных правил) с целью анализа и синтеза данных, полученных в процессе реализации контрольно-мониторингового этапа верификации модели, позволило обосновать содержание атрибутивных закономерностей и закономерностей обусловленности и эффективности формирования гражданской идентичности школьников.

Результаты. Модель социокультурной обусловленности формирования российской гражданской идентичности школьников предполагает учет зависимости российской гражданской идентификации школьника от совокупности внешних и внутренних социокультурных факторов, которые формируют закономерности интериоризации и экстериоризации идентификационного потенциала гражданских традиций. Внешние социокультурные факторы представлены исторически обусловленными гражданскими традициями российского общества и формируют атрибутивные закономерности гражданской идентификации, которые определены тем, что все социальные процессы протекают во времени и имеют протяженность. Внутренние социокультурные факторы формируют закономерности обусловленности и эффективности. Закономерности обусловленности вскрывают причинно-следственные связи формирования российской гражданской идентичности субъекта с современной социально-экономической ситуацией гражданского самоопределения субъекта в конкретно-исторических условиях цифрового общества. Закономерности эффективности связаны с совершенствованием педагогического процесса формирования российской гражданской идентичности школьников на основе идентификационного потенциала гражданских традиций с учетом социокультурных рисков социализации гражданина в условиях цифрового общества.

Применение экспертных методов социокультурного подхода — направляемой дискуссии «Скрипты и симулякры гражданина цифрового общества» и метода ментальных карт по теме «Социокультурные особенности российского менталитета» — позволило в качестве ведущих социокультурных факторов «первой природы» определить гражданские традиции российского общества. Гражданская традиция — устоявшаяся укладность гражданского самоопределения группы индивидов или народа в целом, которая сохраняет, передает и воспроизводит традиционные ценности, образы героев-легенд, предметы гражданской памяти, идентификационные пространства, примеры гражданского поведения в социокультурном времени и пространстве. В качестве базовых гражданских традиций российского общества определены верность и любовь к Отчизне, семейные устои и уважение к предкам, почитание старших, уважение к труду и профессиональному мастерству, соборность и коллективизм, благотворительность и милосердие. В качестве системообразующей традиции выступает преданность к малой родине и любовь к ней (полезность малой родине, верность ей, родительскому краю, знание его истории).

Модель социокультурного влияния на формирование российской гражданской идентичности школьников прошла проверку в ходе ряда последовательных этапов: прогностико-целевого, содержательно-функционального, процессуально-технологического и контрольно-мониторингового.

На прогностико-целевом этапе была организована работа по сопровождению ключевых компонентов гражданской идентификации, поскольку этот процесс формируется благодаря взаимодействию множества агентов гражданской социализации: сами учащиеся, их родители и родственники, педагоги школы, представители близлежащих культурных центров, дополнительные образовательные учреждения, общественные организации, местные власти, инициативные жители, добровольческие движения, религиозные общины и онлайн-сообщества, а также государственные структуры, контролирующие си-

стему образования. Это позволило выделить основных участников процесса формирования российской гражданской идентичности школьников: самого ученика, семью (микроуровень социализации), школу (средний уровень социализации), местное сообщество (ближайшая среда обитания школьника) и государство (макроуровень социализации). У каждой группы имеются собственные цели и требования, задающие содержание учебного процесса, формы деятельности, требуемые компетенции, способы мониторинга и критерии оценки конечных образовательных результатов.

Уклад школьной жизни понимается в исследовании как социокультурное пространство формирования гражданской идентичности школьника. Он складывается из того, как люди чувствуют себя в школе, каковы их общие нормы, ценности и цели, а также чувства, которые вызывает у обучающихся школьная среда со всеми ее элементами, и отношения между учениками и учителями, учеников друг с другом. Позитивный школьный уклад включает нормы, ценности и ожидания, которые создают и поддерживают чувство физической, эмоциональной, социальной безопасности и тем самым способствуют обучению и личностному развитию школьников, помогают вырастить полноценных членов общества, то есть формировать российскую гражданскую идентичность (Куприянов, Кудряшев, Арапова, 2023 ; Григорьев, 2015 ; Корнетов, 2022 ; Слободчиков, 2010 ; Тубельский, 2007 ; Шустова, 2023).

Повседневная жизнь школы выступает ключевым элементом воспитательного процесса, играя важную роль в передаче и укреплении гражданских традиций среди учащихся. Для оценки качества школьной жизни на начальном этапе опытно-экспериментальной работы было проведено анкетирование участников образовательного процесса с использованием специальной анкеты (Александров, Иванюшина, Ходоренко, Тенишева, 2018).

Параметры анкеты.

1. Отношение к школе (чувство принадлежности и удовлетворенность). Этот показатель отражает эмоциональную связь учащихся со школой и оказывает существенное влияние на их эмоциональное состояние и учебные успехи. Чувство принадлежности создает основу для эффективного развития российской гражданской идентичности в школьной среде.

2. Учебная мотивация и негативные установки к школе. Данный критерий показывает уровень заинтересованности учеников в образовательном процессе и позволяет оценить интенсивность вкладываемых усилий в обучение. Высокая мотивация важна для достижения положительных результатов и успешного усвоения материала.

3. Взаимоотношения с педагогами. Учителя играют ведущую роль в формировании российской гражданской идентичности. Качественное общение и доверие между учениками и учителями способствуют улучшению атмосферы в классе и повышению комфорта школьников.

4. Дисциплина в школе. Дисциплинированность служит важным показателем качества формирования российской гражданской идентичности. Она определяется уровнем организованности школьной жизни, степенью агрессивного поведения и проявляется в общей культуре учебного заведения.

5. Представления о собственных возможностях. Уверенность учащихся в своих способностях и возможностях положительно влияет на их стремление проявлять инициативу и достигать успехов в учебной и внеклассной деятельности.

6. Буллинг (проявления агрессии среди подростков). Агрессия и издевательства, встречающиеся в школе, отрицательно влияют на самочувствие учеников, снижают дисциплину и мешают полноценному формированию российской гражданской идентичности, особенно среди тех, кто проявляет такое поведение.

Первый локальный эксперимент прогностико-целевого этапа исследовательской работы включал анкетирование учащихся, направленное на диагностику уровня их идентификации с реальностью школьной жизни. Полученные результаты выявили существенные пробелы в отдельных областях идентичности. По параметру «общее отношение к школе» характерны недостаточно развитое чувство сопричастности к школьной среде, слабая социальная поддержка со стороны одноклассников и преподавателей, недостаток позитивных переживаний и интереса к учебному процессу. По параметрам «вовлеченность в образовательный процесс» наблюдается недостаток внутреннего желания учиться, трудности с сосредоточением и самостоятельным управлением временем, негативный опыт взаимодействия с образовательной системой. По параметру «отношения с учителями» отмечен дефицит доверительных и понимающих контактов с педагогами, недостаточность помощи учителя в преодолении возникающих проблем, несоответствия между ожиданиями учащихся и поведением педагогов. Показатель «представления о собственных способностях» характеризовался тем, что ученики

демонстрируют неуверенность в себе, страх неудачи и ошибочных действий, чрезмерно высокие или низкие ожидания от своих возможностей. В вопросах «школьной дисциплины» наблюдаются плохая осведомленность о нормах поведения, частые конфликты с одноклассниками или преподавателями, ведущие к нарушению дисциплины, недостаточный уровень самоконтроля и саморегуляции. Проблема «агрессии и буллинга» заключается в необходимости защиты от насильственных действий и травли, повышения уровня осведомленности о недопустимости жестоких проявлений, формирования безопасной обстановки, свободной от любых видов буллинга.

Анализ полученных данных анкетирования позволил выявить факторы, затрудняющие адаптацию и развитие ребенка в образовательной среде. Чтобы устранить указанные недостатки, необходимо оперативно создать условия, способствующие осознанию детьми своей принадлежности к школьной среде и готовности соблюдать гражданские нормы и традиции российского общества. Исходя из этого педагогическим коллективам рекомендуется реализовать следующие меры по совершенствованию воспитательного потенциала школьного пространства: создание комфортной психологической атмосферы формирование учителем доверительной обстановки, стимулирование интереса, активности и уверенности учащихся, уделение особого внимания конструктивному диалогу); замена устаревшего поведенческого подхода компетентностным, направленным на систематическое измерение эффективности формирования российской гражданской идентичности; развитие умения анализировать и осмысливать значение традиций путем введения специальных курсов исторического просвещения и реализации исследовательских проектов, посвященных местным обычаям; укрепление межпоколенного диалога в семейном воспитании (активное привлечение родителей к участию в школьных мероприятиях, использование их жизненного опыта и знаний, что укрепляет связь между семьей и школой, повышает социальную компетентность учащихся); использование интерактивных технологий системно-деятельностного подхода (включение в образовательный процесс событийности, моделирования школьной укладности, совместной взросло-детской деятельности, приключенческих форматов и организация воспитательных площадок).

Эффективность представленных педагогических условий была подтверждена в ходе содержательно-функционального этапа опытно-экспериментальной работы, реализованного вторым локальным экспериментом, нацеленным на разработку и внедрение комплекса мер, позволяющих эффективно интегрировать российские гражданские традиции в учебно-воспитательную работу образовательных учреждений. Данные меры направлены на создание условий для укрепления связей поколений, трансляции историко-культурного наследия и активизацию гражданской позиции школьников: были выделены специальные зоны «мест силы»: обустроены зоны отдыха и почтения памяти выдающихся лиц и событий российской истории, размещенные в помещениях музеев школ или на прилегающих территориях. Примером служат школьные мемориалы, памятники и памятные доски; организованы площадки детско-взрослого диалога: формируются сообщества совместного творчества, привлекающие школьников к различным ролям в подготовке и проведении массовых школьных мероприятий (сценарии, постановки, исполнение ролей, освещение событий, оформление сцены, музыкальное сопровождение, подготовка костюмов и оборудования, прием гостей и др.); созданы экспозиции артефактов гражданской памяти введены в эксплуатацию четыре интерактивных краеведческих пространства, объединяющих разные субъекты образовательных отношений — экспозиция бытовой культуры народов Омской области, галерея художников и писателей, выставка истории омского просвещения и легендарных педагогов, а также Музей семейной истории); проведены мероприятия по повышению квалификации педагогов (организованы специализированные курсы длительностью 18, 72 и 144 ч, направленные на освоение техник герменевтической интерпретации и сохранения памяти значимых событий в контексте формирования российской гражданской идентичности). Разработаны инструменты экспертизы качества воспитательных программ и рекомендаций по укреплению гражданской идентичности, подготовлены методические руководства и выпущены пособия: «Мониторинг качества воспитательной работы муниципальных образовательных систем», «Рабочая программа воспитания для общеобразовательных учреждений Омска»; сформирована база методического сопровождения практики гражданской памяти: разработаны школьные путеводители по местам гражданской памяти, оборудованы этнографические кабинеты и рекреационные пространства, действуют музеи семейной истории и интерактивные мастерские народного промысла.

На содержательном функциональном этапе экспериментального исследования планировалось встроить показатели формирования российской гражданской идентичности в повседневную школьную практику.

На процессуально-технологическом этапе опытно-экспериментальной работы был проведен третий локальный эксперимент, направленный на внедрение в школах-партнерах герменевтических практик коммеморативной реконструкции гражданских традиций. Основной целью стало восстановление и сохранение важнейших аспектов российской гражданской идентичности, утративших свое значение или ставших менее заметными в текущих социокультурных условиях. Эта практика предполагает создание уникальной образовательной среды, в которой дети имеют возможность ознакомиться с ключевыми элементами русской культуры: биографиями известных исторических персонажей, знаменательными историческими событиями, народными праздниками и семейными традициями. Деятельность включает в себя разнообразные занятия, экскурсии, дискуссионные клубы и мероприятия, призванные развить у учащихся чувство личной ответственности за судьбу своей малой родины, гордость за страну и народ. Эксперимент проводится в образовательных организациях Омской области, работающих в рамках муниципальной стажировочной площадки лаборатории ОмНЦ РАО «Воспитание и социализация детей и молодежи в современном обществе». Они выполняют функции не только городских, но и региональных и федеральных экспериментальных площадок.

Локальный эксперимент, связанный с внедрением герменевтических методов в школьную жизнь для воспроизведения гражданских традиций, предусматривает применение следующего набора практических подходов: воспитание патриотизма и любви к Родине реализуется через героизацию образов исторических героев («Легендаризация образа героя»), включающую изучение историй знаменитых соотечественников и проведение мероприятий, приуроченных к знаковых датам отечественной истории; передача опыта и почитание старшего поколения осуществляется через инициированный «Диалог памяти», проходящий на территориях культурного наследия («местах памяти»); акцент на труде и профессиональном мастерстве подчеркивается чтением оригинальных исторических документов, писем и дневников («Чтение аутентичных текстов»), а также обучением навыкам произносить речи, восхваляющие или критически оценивающие поступки предшествующих поколений.

В ходе локального эксперимента технологического этапа опытно-экспериментальной работы были реализованы объединенные межшкольные герменевтические практики, направленные на реставрацию гражданских традиций посредством восстановления значимых культурно-исторических явлений: практика «Семейная сага» — мероприятие «Путешествие по истории моей семьи в городе Омске», возрождающее семейные традиции и уважение к прошлому; практика «Легендаризация образа героя» — программа «Места силы Ф. М. Достоевского», направленная на восстановление патриотических чувств и любви к Родине; практика «Межпоколенный диалог памяти» — акция «Когда приходят дорогие письма...», посвященная сохранению традиции почитания старших поколений через военные письма; практика «Школа — это твой дом» — инициатива «Один день в моем домешколе», укрепляющая традиции общинности и коллективизма; практика «Планета детства» — выставка-игра «Игрушечная планета добра», помогающая восстановить традиции благотворительности и сочувствия; практика «Машина времени» — туристический поход «Поход Бухгольца», сценарий которого построен на произведении А. И. Иванова «Тобол», предназначен для восстановления важного принципа верности своему краю.

В ходе четвертого локального эксперимента контрольно-мониторингового этапа была проверена эффективность применения герменевтических практик, направленных на воспроизводство гражданских традиций в повседневной школьной жизни. Применение методов искусственного интеллекта (кластеризация, классификация и анализ ассоциативных правил) с целью анализа и синтеза данных, полученных в процессе реализации контрольно-мониторингового этапа верификации модели, позволило обосновать содержание атрибутивных закономерностей и закономерностей обусловленности и эффективности формирования гражданской идентичности школьников.

Атрибутивные закономерности гражданской идентификации обусловлены тем, что идентификационный потенциал российских гражданских традиций в современных социокультурных условиях гражданского самоопределения субъекта позволяет «поддерживать» формирование иных социальных идентичностей субъектов (правовой, профессиональной, полоролевой, религиозной и т. д.), что дает возможность школьнику осознать свою принадлежность к гражданской общности, значимость данной принадлежности, сформировать представление о принципах и основах политической системы страны, принять поведенческую модель гражданина, осмыслить цели и мотивы гражданской деятельности, представления о характере взаимоотношений граждан между собой и государством, проявить рефлексивно-критическое отношение к окружающему социальному миру, осуществить профессиональное самоопределение руководствуясь чувством гражданского долга, сформировать представление о традиционных полоролевых моделях гражданского поведения.

Закономерности обусловленности и эффективности гражданской идентификации школьников зависят от типа их привязанности: надежная (безопасная), тревожная (амбивалентная), избегающая, дезорганизованная (страх-избегающая) к антропообразцам. Таким образом, на характер дифференциации референциального выбора влияет степень идентификации школьниками себя со своей референтной группой и ее антропообразцами.

В качестве закономерностей обусловленности выделим следующие:

– формирование позитивной гражданской идентичности предполагает сравнение своей группы с другими, как позитивными, так и негативными;

– условия и обстоятельства жизни субъектов определяют релевантность сравнения себя и своей группы с социальным опытом референтных близких;

– социокультурная среда гражданского самоопределения влияет на субъективную значимость признаков, по которым осуществляется сравнение;

– процесс идентификации имеет контекстный (феноменологический) характер и требует единства ценностно-смыслового поля в детско-взрослых взаимодействиях.

Закономерности эффективности гражданской идентификации школьников:

– смысложизненные стратегии играют ключевую роль в формировании гражданской позиции школьников;

– наличие объективной социальной потребности в сохранении и укреплении единства российского общества на основе российских общественных ценностей;

– идентификационное самоопределение субъекта в современном мире является многофакторным и сложным процессом;

– формирование гражданской идентичности должно быть непрерывным и преемственным, направленным на сохранение позитивной идентичности;

– гражданская идентификация должна основываться на деятельностной (событийной) основе;

– качество детско-взрослых взаимодействий формирует идентичность на основе российских гражданских традиций.

Выводы и перспективы исследования. Проведенное исследование привело к трансформации образовательной среды партнерских школ, что способствовало формированию российской гражданской идентичности учащихся на основе отечественных традиций: составлены методические рекомендации по поддержке совместных социальных проектов, инициируемых учениками и педагогами, с привлечением ресурсов сторонних организаций, занимающихся гражданско-патриотическим воспитанием; максимально задействован воспитательный потенциал учебных дисциплин, наполненных материалами, литературой, заданиями и проблемами для обсуждений, развивающими традиционно русские духовно-нравственные и социокультурные ценности; педагогами организовано научно-методическое сопровождение детской инициативы, проектной деятельности, патриотических, краеведческих и историко-культурных направлений, ориентированных на развитие самостоятельности и самоорганизации; спроектированы выездные мероприятия (межшкольные практики), способствующие формированию российской идентичности школьников через выполнение коллективных творческих проектов, создающих доверительные и комфортные условия сотрудничества между взрослыми и детьми; созданы специальные рекреационные зоны («места гражданского и духовного поклонения») в школьных музеях и прилегающих территориях, посвященные значительным фигурам и событиям русской истории. Организованы школьные мемориалы военных подвигов, установлены памятники и памятные знаки; проводится семейный всеобуч, на котором родителям предлагаются консультации специалистов и священнослужителей традиционных религиозных конфессий России по вопросам гражданско-патриотического воспитания детей; создан электронный ресурс, содержащий монографии, учебные пособия и научные статьи, предназначенные для ознакомления педагогов с результатами деятельности ученых и педагогов в области гражданско-патриотического воспитания; осуществляется повышение квалификации педагогов в сфере музейных практик, связанных с краеведческими проектами формирования российской гражданской идентичности; регулярно проводятся обучающие семинары, мастер-классы и другие мероприятия, пропагандирующие героические профессии, историю и даты нашей страны, направленные на воспитание у школьников чувства гордости за достижения предков. Открытые уроки и мастер-классы учителей позволяют внедрить в образовательный процесс идентификационный потенциал гражданских традиций. Опыт гражданско-патриотического воспитания транслируется публично через публикацию научных статей и выступление на международных и межрегиональных конференциях и форумах. Организованы экскурсии по истори-

ческим и памятным местам, в том числе посещение храмов традиционных религиозных конфессий России; открыт студийный комплекс этнокультурных ремесел, способствующий формированию российской идентичности; разработаны программы дополнительного образования по школьному музееведению; функционируют четыре интерактивных межшкольных союза, представляющие собой краеведческие пространства российской гражданской идентичности: «Бытовая культура народов Омского Прииртышья», «Омские художники и писатели», «История омского просвещения и педагоги-легенды школы», «Музей школьной семейной истории».

Эффективность предложенных педагогических условий будет установлена в ходе содержательно-функционального этапа опытно-экспериментальной работы на основании второго локального эксперимента. Данный эксперимент посвящен разработке и внедрению комплекса мер, направленных на полное включение российских гражданских традиций в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений. Эти меры будут служить основой для создания школьной среды, способствующей практике укрепления межпоколенных связей, передаче опыта и традиций, а также формированию активной гражданской позиции школьников.

Список источников

1. Бобнева Д. С. Проблема кризиса мифа и симулякра в трансляции традиции // Народная музыка как средство межкультурной коммуникации славянских народов в современном мире : сб. материалов Третьего Междунар. симп. — Белгород, 2023. — С. 95–98.

2. Боровой Е. М. Симулякр и фейк как инструменты формирования образа чужого // Евразийский юридический журнал. — 2021. — № 8 (159). — С. 472–475.

3. Бочарова В. Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1991. — 401 с.

4. Бронфенбреннер У. Два мира — два детства. Дети в США и в СССР. — М. : Прогресс, 1976. — 168 с.

5. Волков В. В., Волкова Н. В. «Цифровая цивилизация»: утопия, антиутопия или симулякр? // Гуманитарное знание и духовная безопасность : сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. — Грозный ; Махачкала, 2020. — С. 67–72.

6. Голубец Д. И. Место симулякра в современной науке // Прагматика гуманитарного знания: проблемы и перспективы : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. / науч. ред. В. И. Куйбарь. — Иркутск, 2022. — С. 147–151.

7. Григорьев Д. В. Как школа формирует у детей российскую идентичность // Народное образование. — 2015. — № 1 (1444). — С. 173–177.

8. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. — М. : Просвещение, 2013. — 67 с. — URL : http://www.labirint.ru/books/230990/ (дата обращения 15.12.2025).

9. Загудаев М. Н. Симулякры в современном обществе // Мировоззренческие основания культуры современной России : сб. науч. тр. XII Междунар. науч. конф. / под общ. ред. В. А. Жилиной. — Магнитогорск, 2021. — С. 235–238.

10. Зотова А. С. Симулякр как часть социокультурного кода общества потребления // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2024. — № 3 (119). — С. 29–36.

11. Зубаревич Н. В. Социальное развитие регионов России в переходный период : дис. … д-ра геогр. наук. — М., 2003. — 377 с.

12. Киямова П. А., Дунаева М. Д. Симулякр как ответ на кризис идеологии // Молодой ученый. — 2022. — № 22 (417). — С. 623–625.

13. Корнетов Г. Б. Уклад школьной жизни и дух школы в отечественной педагогической традиции // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 3 (81). — С. 4–10.

14. Кувшинова Т. М. Сакральность музея и симулякр смысла // Научный аспект. — 2024. — Т. 1, № 7. — С. 74–80.

15. Куприянов Б. В., Кудряшев А. В., Арапова П. И. Внешкольные пространства социализации советских школьников (социально-педагогическая реконструкция). — 2-е изд. — М. : Сам Полиграфист, 2023. — 322 с.

16. Мергасов Р. В. Роль симулякров в формировании современной социальной реальности // Прагматика гуманитарного знания: проблемы и перспективы : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. / науч. ред. В. И. Куйбарь. — Иркутск, 2022. — С. 160–164.

17. Милецкий В. П., Никифорова О. А. Эволюция политических симулякров в цифровом обществе (на примере «фейк-ньюс» и «постправды») // Дискурс. — 2020. — Т. 6, № 3. — С. 64–77.

18. Паратунова О. Патриотическое воспитание человека: от мероприятийности — к контексту живых отношений // Воспитательная работа в школе. — 2013. — № 6. — С. 17–26.

19. Русаков А. Ю. Идея координации спонтанных воспитательных очагов // Воспитательная работа в школе. — 2012. — № 10. — С. 54–56.

20. Русские ценности. Традиционные смыслы и их отражение в сознании современной молодежи : коллект. моногр. / под ред. С. В. Перевезенцева, А. В. Селезневой. — М. : Квадрига, 2024. — 720 с.

21. Семенова Г. П. Инновационная технология позитивного социального становления учащихся // Воспитательная работа в школа. — 2013. — № 5. — С. 83–86.

22. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность — источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. — 2010. — Т. 43, № 1. — С. 4–13. — URL : https://www.elibrary.ru/item.asp?id=14308754 (дата обращения 15.12.2025).

23. Тубельский А. Н. Уклад школьной жизни: теория и практика его создания и обеспечения // Уклад школы будущего / под ред. Н. Б. Крыловой. — М. : НИИ Школьных технологий, 2007. — С. 8–35.

24. Шадже А. Ю. Влияние социокультурных рисков на идентификационные процессы // Социально-гуманитарные знания. — 2014. — № 4. — С. 300–309.

25. Шакурова М. В. Формирование российской гражданской идентичности школьников: важные вопросы к педагогам // Воспитание школьников. — 2024. — № 8. — С. 3–8.

26. Школьный климат: концепция и инструмент измерения / Д. А. Александров, В. А. Иванюшина, Д. К. Ходоренко, К. А. Тенишева. — М. : Изд. дом ВШЭ, 2018. — 103 с.

27. Шустова И. Ю. Школьник — субъект детско-взрослой общности // Вестник Псковского государственного университета. Сер. «Психолого-педагогические науки». — 2023. — № 17. — С. 3–8.

References

1. Bobneva D. S. The issue of the crisis of myth and simulacrum in the transmission of tradition. *Narodnaya muzyka kak sredstvo mezhkulturnoy kommunikatsii slavyanskikh narodov v sovremennom mire sb. materialov Tretyego Mezhdunar. simp.* [Folk music as a means of intercultural communication of slavic peoples in the modern world: collection of materials of the Third International Symposium]. Belgorod, 2023, pp. 95–98. (In Russian).

2. Borovaya E. M. Simulacra and fakes as tools for shaping the image of someone else. *Yevraziyskiy yuridicheskiy zhurnal*. [Eurasian Law Journal, 2021, iss. 8 (159), pp. 472–475. (In Russian).

3. Bocharova V. G. *Sotsialnaya mikrosreda kak faktor formirovaniya lichnosti shkolnika: dis. ... d-ra ped. nauk.* [Social microenvironment as a factor in the formation of a schoolchild's personality. Dissertation … of Doctor of Pedagogy]. Moscow, 1991, 401 p. (In Russian).

4. Bronfenbrenner W. *Dva mira — dva detstva. Deti v SShA i v SSSR*. [Two worlds — two childhoods. Children in the USA and the USSR]. Moscow, Progress, 1976, 168 p. (In Russian).

5. Volkov V. V., Volkova N. V. "Digital Civilization": Utopia, Dystopia, or Simulacrum? *Gumanitarnoye znaniye i dukhovnaya bezopasnost: sb. materialov VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Humanitarian knowledge and spiritual security: Collection of materials of the 7th International Scientific and Practical Conf.]. Grozny, Makhachkala, 2020, pp. 67–72. (In Russian).

6. Golubets D. I. The place of simulacrum in modern science. *Pragmatika gumanitarnogo znaniya: problemy i perspektivy: materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf. Nauch. red. V. I. Kuybar.* [Pragmatics of humanitarian knowledge: problems and prospects: materials of the 2nd All-Russian Scientific and Practical Conf. Ed. V. I. Kuibar]. Irkutsk, 2022, pp. 147–151. (In Russian).

7. Grigoryev D. V. How school shapes Russian identity in children. *Narodnoye obrazovaniye.* [Public education]. 2015, iss. 1 (1444), pp. 173–177. (In Russian).

8. Grigoryev D. V., Stepanov P. V. *Vneurochnaya deyatelnost shkolnikov. Metodicheskiy konstruktor: posobiye dlya uchitelya.* [Extracurricular activities of schoolchildren. Methodological design: A teacher's book]. Moscow, Prosveshchenie, 2013, 67 p. Available at: http://www.labirint.ru/books/230990/ (accessed: 15.12.2025). (In Russian).

9. Zagudaev M. N. Simulacra in modern society. *Mirovozzrencheskiye osnovaniya kul'tury sovremennoy Rossii: sb. nauch. tr. XII Mezhdunar. nauch. konf. Pod obshch. red. V. A. Zhilinoy.* [Ideological Foundations of the culture of modern Russia: Collection of scientific papers of the XII International Scientific Conf. Ed. by V. A. Zhilina]. Magnitogorsk, 2021, pp. 235–238. (In Russian).

10. Zotova A. S. Simulacrum as part of the sociocultural code of consumer society. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv.* [Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts]. 2024, iss. 3 (119), pp. 29–36. (In Russian).

11. Zubarevich N. V. *Sotsialnoye razvitiye regionov Rossii v perekhodnyy period: dis. … d-ra geogr. nauk.* [Social development of Russian regions in the transition period: Dissertation of … Doctor of Geography]. Moscow, 2003, 377 p. (In Russian).

12. Kiamova P. A., Dunaeva M. D. Simulacrum as a response to the crisis of ideology. *Molodoy uchenyy.* [Young Scientist]. 2022, iss. 22 (417), pp. 623–625. (In Russian).

13. Kornetov G. B. School life and the spirit of school in the Russian pedagogical tradition. *Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii.* [Innovative projects and programs in education]. 2022, iss. 3 (81), pp. 4–10. (In Russian).

14. Kuvshinova T. M. The sacredness of the museum and the simulacrum of meaning. *Nauchnyy aspekt.* [Scientific aspect]. 2024, vol. 1, iss. 7, pp. 74–80. (In Russian).

15. Kupriyanov B. V., Kudryashev A. V., Arapova P. I. *Vneshkolnyye prostranstva sotsializatsii sovetskikh shkolnikov (sotsialno-pedagogicheskaya rekonstruktsiya).* [Extracurricular spaces of socialization of soviet schoolchildren (social and pedagogical reconstruction)]. Moscow, Sam Polygraphist, 2023, 322 p. (In Russian).

16. Mergasov R. V. Role of simulacra in the formation of modern social reality. *Pragmatika gumanitarnogo znaniya: problemy i perspektivy: materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf. Nauch. red. V. I. Kuybar.* [Pragmatics of humanitarian knowledge: problems and prospects: Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conf. Scientific Ed. V. I. Kuybar]. Irkutsk, 2022, pp. 160–164. (In Russian).

17. Miletsky V. P., Nikiforova O. A. Evolution of political simulacra in a digital society (on the example of "fake news" and "post-truth"). *Diskours*. [Discourse]. 2020, vol. 6, iss. 3, pp. 64–77. (In Russian).

18. Paratunova O. Patriotic education of a person: from events to the context of living relationships. *Vospitatelnaya rabota v shkole.* [Educational work at school]. 2013, iss. 6, pp. 17–26. (In Russian).

19. Rusakov A. Yu. The idea of coordinating spontaneous educational centers. *Vospitatelnaya rabota v shkole.* [Educational work at school]. 2012, iss. 10, pp. 54–56. (In Russian).

20. *Russkiye tsennosti. Traditsionnyye smysly i ikh otrazheniye v soznanii sovremennoy molodezhi: kollekt. monogr. Pod red. S. V. Perevezentseva, A. V. Seleznevoy.* [Russian values. Traditional meanings and their reflection in the consciousness of modern youth: collective monograph. Ed. by S. V. Perevezentsev, A. V. Selezneva]. Moscow, Quadriga, 2024, 720 p. (In Russian).

21. Semenova G. P. Innovative technology for the positive social development of students. *Vospitatelnaya rabota v shkole.* [Educational work at school]. 2013, iss. 5, pp. 83–86. (In Russian).

22. Slobodchikov V. I. Events-based educational community as a source of development and a subject of education. *Novyye tsennosti obrazovaniya*. [New values in education]. 2010, vol. 43, iss. 1, pp. 4–13. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=14308754 (accessed: 15.12.2025). (In Russian).

23. Tubelskiy A. N. School life structure: theory and practice of its creation and support. *Uklad shkoly budushchego. Pod red. N. B. Krylovoy.* [Structure of the school of the future. Ed. by N. B. Krylova]. Moscow, Research Institute of School Technologies, 2007, pp. 8–35. (In Russian).

24. Shadzhe A. Yu. Influence of socio-cultural risks on identification processes. *Sotsialno-gumanitarnyye znaniya*. [Social and humanitarian knowledge]. 2014, iss. 4, pp. 300–309. (In Russian).

25. Shakurova M. V. Formation of Russian civic identity of schoolchildren: important issues for educators. *Vospitaniye shkolnikov*. [Education of schoolchildren]. 2024, iss. 8, pp. 3–8. (In Russian).

26. *Shkolnyy klimat: kontseptsiya i instrument izmereniya. D. A. Aleksandrov, V. A. Ivanyushina, D. K. Khodorenko, K. A. Tenisheva.* [School climate: concept and measurement tool. D. A. Alexandrov, V. A. Ivanyushina, D. K. Khodorenko, K. A. Tenisheva]. Moscow, HSE Publ., 2018, 103 p. (In Russian).

27. Shustova I. Yu. The schoolchild as a subject of child-adult community. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Psikhologo-pedagogicheskiye nauki.* [Bulletin of Pskov State University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences]. 2023, iss. 17, pp. 3–8. (In Russian).

Сведения об авторах

Чухин Степан Геннадьевич — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук Омского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Чухина Елена Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета.

Information about the authors

Chukhin Stepan Gennadevich — Ph. D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Philosophy, Social Sciences and Humanities, Omsk State Medical University.

Chukhina Elena Viktorovna — Ph. D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 08.02.2026; одобрена после рецензирования 22.03.2026; принята к публикации 26.03.2026.

The article was submitted 08.02.2026; approved after reviewing 22.03.2026; accepted for publication 26.03.2026.

Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 82–90.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 82–90.

Научная статья
УДК 378.437
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.008

Фрактальный алгоритм профессионального взаимодействия в формировании субъектной позиции будущего педагога

Асадуллин Раиль Мирваевич
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
Уфа, Россия
rail_53@mail.ru

Сагитов Салават Талгатович
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
Уфа, Россия
salavatst@list.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена разрывом между декларируемым метахарактером профессионального взаимодействия педагога и реальной практикой его подготовки в вузе, которая часто остается в рамках знаниево-трансляционной парадигмы образования. Цель состоит в теоретическом обосновании и эмпирической верификации технологической модели формирования субъектной позиции будущего педагога. Методологическую основу составил синтез теории содержательного обобщения (В. В. Давыдов), деятельностного (А. А. Вербицкий, Г. П. Щедровицкий) и субъектно-ориентированного (В. С. Лазарев, В. И. Панов, И. В. Плаксина) подходов. Гипотеза исследования предполагает, что формирование субъектной позиции будущего педагога в профессиональном взаимодействии возможно через организацию образовательного процесса как циклического воспроизведения (фрактала) инвариантного алгоритма деятельности, разворачиваемого от абстрактной «клеточки» (педагогическое взаимодействие) к системе конкретных понятий.

Научная новизна работы заключается в разработке и обосновании фрактального алгоритма как технологического ядра подготовки педагога, интегрирующего универсальный деятельностный каркас и сменяемый набор педагогических техник. Теоретическая значимость состоит в конкретизации принципов субъектно-ориентированного подхода применительно к проектированию содержания педагогических дисциплин. Практическая значимость подтверждается многолетним опытом реализации авторской технологии в курсе «Дидактика» и других дисциплинах.

Основные результаты демонстрируют, что «проживание» студентом логики педагогической деятельности через фрактальный алгоритм превращает обучение в акт педагогического творчества, формируя устойчивую познавательную мотивацию, системное мышление и рефлексивно-диагностическую позицию. Выводы свидетельствуют об эффективности предложенной модели в преодолении феномена «отсроченной субъектности». Перспективы исследований связаны с адаптацией алгоритма для программ повышения квалификации и цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: профессиональное взаимодействие, педагогическая деятельность, метадеятельность, субъектность, субъектная позиция, педагогическое образование, фрактальный алгоритм, деятельностный подход, содержательное обобщение, дидактика.

Для цитирования: Асадуллин Р. М., Сагитов С. Т. Фрактальный алгоритм профессионального взаимодействия в формировании субъектной позиции будущего педагога // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 82–90. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.008.

© Асадуллин Р. М., Сагитов С. Т., 2026

Original article

Fractal algorithm for professional interaction in shaping the subjective perspective of future educators

Asadullin Rail Mirvaevich
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla
Ufa, Russia
rail_53@mail.ru

Sagitov Salavat Talgatovich
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla
Ufa, Russia
salavatst@list.ru

Abstract. The relevance of the present study is due to the existing gap between the declared meta-nature of a teacher's professional interaction and their actual preparation training in higher school, which often remains within the knowledge-transmission paradigm of education. The aim is to provide a theoretical justification and empirical verification of a technological model for the formation of a future teacher's subject-oriented stance. The methodological basis rests on a synthesis of the theory of content generalization (V. V. Davydov), the activity-based approach (A. A. Verbitsky, G. P. Shchedrovitsky), and the subject-oriented approach (V. S. Lazarev, V. I. Panov, I. V. Plaksina). The research hypothesis posits that the formation of a future teacher's subject-oriented position in professional interaction is made possible through organization of the educational process as a cyclical reproduction (fractal) of an invariant algorithm of activity, unfolding from an abstract "cell" (or pedagogical interaction) to a system of concrete concepts.

The novelty of this work lies in the development and justification of a fractal algorithm as the technological core of teacher training, integrating a universal activity framework and a flexible set of pedagogical techniques. The theoretical significance lies in the concretization of the principles of the subject-oriented approach as applied to the design of the content of pedagogical disciplines. The practical significance is confirmed by many years of experience in implementing the author's methodology in the course of "Didactics" and other disciplines.

Our main findings demonstrate that when students "experience" the logic of pedagogical activity through a fractal algorithm, learning is transformed into an act of pedagogical creativity, fostering sustained cognitive motivation, systematic thinking, and a reflective-diagnostic mindset. The conclusions attest to the effectiveness of the proposed model in overcoming the phenomenon of "deferred subjectivity." Future research prospects involve adapting the algorithm for in-service development programs and for a digital educational environment.

Keywords: professional interaction, pedagogical activity, metacognition, subjectivity, subjective position, teacher education, fractal algorithm, activity-based approach, content generalization, didactics.

For citation: Asadullin R. M., Sagitov S. T. Fractal algorithm for professional interaction in shaping the subjective perspective of future educators // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 82–90. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.008.

Введение. Современный этап развития российского образования характеризуется парадоксальностью. С одной стороны, в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» провозглашается переход к системно-деятельностной парадигме, где педагог выступает фасилитатором, конструктором образовательной среды. С другой стороны, образовательный процесс в педагогических вузах в своей основе продолжает строиться на знаниево-трансляционной логике, при которой студент воспринимается лишь как объект воздействия, а формирование его субъектной позиции переносится на период профессиональной практики.

Парадокс усугубляется тем, что даже сам системно-деятельностный подход интерпретируется в образовательной практике упрощенно, как набор фиксированных форм организации деятельности. Между тем, как указывает идеолог системно-деятельностного подхода в образовании А. Г. Асмолов, подлинная методология системно-деятельностного анализа требует иного: деятельность как система не может быть адекватно понята через ее статическую морфологию. Необходим «генетически развивающий план анализа», который предполагает изучение деятельности в процессе ее порождения, трансформации и смены ведущих форм (Асмолов, 2009). Из этого следует, что деятельностный подход не может рассматриваться лишь как концепция или как набор технологий. Каждое актуальное

деятельностное проявление есть момент в непрерывной цепи развития субъекта от зарождения потребности и мотива через формирование ориентировочной основы действия к этапу интериоризации и последующему переходу к новым видам деятельности. В образовательной практике данный принцип требует перехода от констатирующей диагностики знаний к сценариям развития способностей субъектов образования в их генезисе.

Анализ психолого-педагогической литературы разных исследователей (А. Г. Бермус, В. А. Болотов; Т. А. Борзова, А. Н. Миронова; В. И. Панов, И. В. Плаксина; А. Н. Сергеев, Н. К. Сергеев; В. В. Сериков; О. П. Чозгиян; О. В. Яковлева; и др.) показывает, что, несмотря на теоретическую обоснованность, нормативно-правовую поддержку, идеи субъект-субъектного взаимодействия в практике педагогического образования все еще остаются ограниченными, и носят декларативный характер. Исследователи фиксируют формальное использование активных методик без изменения целей и подходов к организации профессионального образования (Бермус, Сериков, Алтынникова, 2019 ; Болотов, 2021); противоречие между провозглашаемой самостоятельностью студентов и жесткими регламентированными критериями оценивания их деятельности (Борзова, 2025 ; Панов, Плаксина, 2022); формирование «имитационной субъектности», когда будущим педагогам предоставляется возможность выбирать лишь несущественные элементы учебной деятельности (Лазарев, 2024 ; Сергеев, Сергеев, Чандра, 2020); неготовность части преподавателей вуза к смене профессиональной позиции с монологического изложения на диалогический процесс совместного познания (Миронова, 2024 ; Чозгиян, 2022 ; Яковлева, Куликова, 2022).

Авторы рассмотренных исследований сходятся во мнении, что преодоление обозначенных противоречий требует радикальной системной трансформации педагогического образования. Центральная проблема, по мнению Г. П. Щедровицкого (1993), заключается не столько в том, как передать знания о метадеятельности, сколько в том, как организовать учебный процесс таким образом, чтобы сама учеба стала формой проявления метадеятельности студентов. Решение данной задачи предполагает создание инновационных педагогических технологий, которые не имитируют, а естественно реализуют принципы субъект-субъектного взаимодействия, превращая учебную задачу в профессионально значимую.

Целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая верификация технологической модели формирования субъектной позиции будущего педагога, ядром которой выступает фрактальный алгоритм профессионального взаимодействия. Исследование базируется на гипотезе о том, что формирование субъектной позиции будущего педагога будет эффективным, если образовательный процесс построить как циклическое воспроизведение инвариантного алгоритма (фрактала) профессионального взаимодействия. Предполагается, что данный алгоритм должен быть реализован на всех уровнях обучения (от отдельного занятия до структуры всего курса) на основе генетико-дедуктивного развертывания содержания: от абстрактной «клеточки» (педагогическое взаимодействие) к системе конкретных понятий.

Материалы и методы. Методологическую основу исследования составляют три взаимосвязанных направления. Первое — теория содержательного обобщения В. В. Давыдова (1996), в русле которой познание педагогической действительности строится от всеобщей исходной формы («клеточки») к ее конкретным проявлениям. Второе — деятельностный подход (Вербицкий, 1991 ; Щедровицкий, 1993), в котором образование рассматривается как преобразующий процесс, включающий полный рефлексивный цикл (целеполагание — планирование — исполнение — контроль и оценка). Третье — субъектно-ориентированный подход (Лазарев, 2024 ; Панов, Плаксина, 2022), акцентирующий коллективный, диалогический характер познания, в ходе которого субъектная позиция формируется через интеракцию и со-бытие участников образовательного процесса.

В процессе исследования был использован комплекс методов, адекватных поставленным цели и задачам. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить степень разработанности проблемы субъектности и профессиональной подготовки педагогов. Эмпирическую часть исследования составили включенное наблюдение за учебной деятельностью студентов и анализ продуктов их творческой и проектной деятельности. Для выявления динамики мотивации и самооценки применялись методы опроса (анкетирование, интервью). Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций осуществлялась с привлечением экспертов. Кроме того, был проведен ретроспективный анализ многолетнего опыта реализации авторской технологии (с 2005 года) в образовательном процессе вуза. В статье не ставится целью показать количественный анализ данных, полученных эмпирическим путем. В ней представлен качественный анализ, позволяющий перейти к теоретическим обобщениям.

Эмпирической базой исследования выступил Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы. В экспериментальную работу на разных этапах были вовлечены студенты, осваивающие курс «Дидактика» и другие дисциплины педагогического цикла.

Результаты. Разработанная технологическая модель базируется на нелинейном моделировании содержания общепедагогической подготовки, конкретным выражением которого выступает фрактальная модель занятия. Ее структура, отражающая схему развития педагогической деятельности во взаимодействии с различными участниками образовательного пространства, многократно воспроизводится на разных уровнях обучения, постепенно усложняясь и совершенствуясь по мере освоения программы. Фрактал реализуется через два взаимодополняющих инструмента. Первый из них — универсальный деятельностный каркас образовательного процесса как инвариантная схема последовательных этапов занятия, начиная от постановки педагогической задачи, перехода к моделированию возможных путей решения, последующему экспериментальному применению выбранных методов и завершению оценочно-контрольным этапом. Вторым инструментом выступает набор педагогических техник, определяющих конкретное наполнение образовательной деятельности студентов и последовательно усложняющихся для наращивания профессионального опыта и углубления субъект-субъектного взаимодействия.

Таким образом, ядро педагогического образования предстает не как статичный объем информации, а как динамическая схема профессиональной деятельности, осваиваемая студентами через многократное применение в вариативных ситуациях. Данный механизм может быть описан через метафору педагогического конструктора: стабильный универсальный каркас обеспечивает предсказуемость и надежность действий, тогда как сменяемые педагогические техники придают процессу гибкость и творческий характер. Постоянная реализация такой модели способствует развитию ключевой компетенции будущих учителей, связанной с умением оперативно адаптировать обобщенную схему деятельности к уникальным условиям реальной педагогической практики, превращая знание из объекта изучения в живой инструмент решения конкретных задач.

Архитектоника образовательного процесса строится на принципе генетико-дедуктивного развертывания содержания от фрактала занятия к структуре всего курса. Исходная элементарная педагогическая единица выполняет функцию концептуального ядра, в котором имплицитно заложен «генетический код» будущей профессиональной деятельности. Под «генетическим кодом» здесь понимается инвариантная логико-содержательная модель, аналогичная биологическому коду. Она содержит в свернутом виде основную программу развития, определяющую спектр возможных профессиональных качеств и способностей учителя, логику становления профессионального мышления и деятельности, а также систему внутренних правил и ограничений организации педагогического образования, обеспечивающих профессиональное развитие будущего учителя в вузовском образовательном процессе. Иными словами, это своего рода «матрица», которая при развертывании порождает все многообразие конкретных педагогических действий, сохраняя их внутреннее единство.

Код материализуется в инвариантном фрактальном алгоритме познавательной активности, который многократно реплицируется на разных уровнях системы, выступая основой последовательного развертывания содержания. На микроуровне отдельного занятия базовый алгоритм реализуется в трехфазном цикле мыследеятельности (мотивационно-ориентировочная, операционально-исполнительская и рефлексивно-оценочная фазы). На макроуровне программы данный алгоритм масштабируется и содержательно обогащается, развертываясь в логике четырех стратегических модулей: мотивационно-ориентирующего, теоретико-методологического, теоретико-практического и методико-практического.

Фрактальная связь уровней обучения реализует принцип герменевтического круга: полный трехфазный цикл занятия воспроизводится внутри каждого макромодуля, однако смысловая доминанта при этом смещается. В зависимости от этапа подготовки одна из фаз выходит на передний план, задавая контекст для интерпретации всего модуля. Тем самым каждый из четырех макромодулей программы образует тематическую рамку для множества полных трехфазных микроциклов, что обеспечивает целостность, преемственность и поступательное движение по спирали понимания от первичного ознакомления к рефлексивному усвоению. Структурное единство образовательного процесса достигается благодаря симметричности его организации на разных уровнях: модули программы и этапы занятия представляют собой циклическое воспроизведение единого алгоритмического паттерна, что позволяет тактике мыслительного действия закономерно переходить в стратегию поэтапного профессионального становления в рамках всего курса.

Принцип генетико-дедуктивного раскрытия содержания педагогического образования лег в основу моделирования нами экспериментальной программы курса «Дидактика» с трансформацией совокупности изолированных тем в целостное пространство теоретического конструирования, выполняемого самим студентом. Курс таким образом выстраивается в единую генетическая цепь, закономерно возникающую в результате применения логики содержательного анализа к базовому дидактическому отношению, выполняющему роль клеточки будущей системы знаний.

Исходное отношение не является готовым определением для усвоения, а представляет собой проблемное поле для последовательного логического анализа. Соответственно, содержание курса раскрывается логически продуманно: анализ ключевого понятия «педагогическое взаимодействие» (а не исходного «отношения», которое возникает как его результат) последовательно порождает понятия субъектов учения, способов взаимодействия и содержания образования. Такой выбор обусловлен тем, что познавательный процесс студента начинается с чувственно воспринимаемого акта взаимодействия, тогда как отношение — продукт его рефлексивного осмысления. Синтез этих компонентов образует целостный проектируемый процесс, в рамках которого студенты осваивают дидактические технологии (от целеполагания до оценки). Завершающий этап видится в выходе в более широкий контекст педагогической системы, что позволяет диалектически рассмотреть объект в его противоречивых проявлениях и связях.

Такая логика построения программы выполняет три важные функции. Во-первых, она реализует гносеологическую функцию, позволяя студентам реконструировать внутреннюю методологию научной дисциплины. Во-вторых, программный пакет выполняет деятельностную функцию, которая трансформирует процесс обучения в модель проектно-аналитической работы педагога. В-третьих, это развивающая функция, направленная на формирование у будущих педагогов не разрозненных знаний, а целостного механизма теоретического мышления. Таким образом, рассматриваемая программа перестает быть статичным перечнем информации и превращается в инструмент становления методологической позиции.

Именно такой подход лег в основу предлагаемой технологической модели, которая складывалась постепенно, в ходе многолетней научно-методической работы авторского коллектива. Начало этой работе было положено в 2005 году с пересмотра учебных курсов «Дидактика» и «Теория и методика воспитания». Изначально подход заключался в содержательном обобщении материала и деятельностной организации учебного процесса студентов. Впоследствии, в ходе адаптации к новым образовательным стандартам высшего образования, данная модель была распространена на остальные учебные курсы педагогического профиля.

Ключевым этапом верификации модели стала реализация крупного внутривузовского гранта, посвященного подготовке будущих педагогов к работе с детьми особых категорий (Приказ ректора БГПУ им. М. Акмуллы № 137/н от 24 мая 2024 г.). В его рамках были разработаны специализированные курсы по сопровождению одаренных школьников и обучению педагогов эффективному взаимодействию с социально уязвимыми обучающимися. Это позволило получить принципиально важный эмпирический материал, демонстрирующий результаты сравнительного анализа двух групп — студентов и опытных учителей. Анализ выявил различия в отношении к системно-деятельностному подходу, а также уровень готовности каждой группы к реализации собственной субъектной позиции в образовании через применение субъектно-ориентированных технологий.

Полученные в ходе грантовой работы данные позволяют эмпирически проверить основной тезис нашего исследования: формирование субъектной позиции требует не декларативного знакомства с деятельностным подходом, а «проживания» деятельности в образовательном процессе.

Сравнительный анализ выявил выраженный дисбаланс в когнитивно-ценностном компоненте отношения: учительское сообщество демонстрирует глубокое понимание значимости системно-деятельностного подхода (СДП), устойчивый интерес к проблематике и выраженную мотивацию к освоению положений психологической теории деятельности, а также принципов деятельностной организации обучения. В то же время профильная активность студентов в данных компонентах существенно ниже. Однако при переходе к оценке операционально-практического компонента, практической готовности к использованию конкретных технологий деятельностной организации образования статистически значимых межгрупповых различий не выявлено. Обе группы демонстрируют сопоставимый уровень практической готовности.

Данный феномен, на наш взгляд, может быть интерпретирован через призму двойственной природы восприятия СДП в профессиональном сознании. И учителя, и будущие педагоги склонны

рассматривать системно-деятельностный подход преимущественно в качестве концепции, хотя его практическая реализация не воспринимается как необходимость органичного встраивания в повседневную образовательную практику. Именно в этом заключается ключевая проблема, которая указывает на то, что сам по себе педагогический опыт и даже понимание значимости СДП не ведут к автоматическому овладению деятельностными технологиями. При простом декларировании подхода, без специально организованного циклического «проживания» деятельности, и студенты, и практикующие педагоги остаются на исходном, в целом невысоком уровне операциональной готовности. Это ярко подтверждает необходимость предлагаемой нами технологической модели, в которой формирование субъектной позиции происходит через многократное воспроизведение фрактального алгоритма, а не через усвоение нормативных деклараций.

Фрактальный алгоритм выступает условием и инструментом такого смещения, поскольку он превращает освоение деятельности не просто в личностно переживаемый, а во внутренне мотивируемый процесс. Развивающийся динамизм фрактала ставит будущего педагога не перед заведомо непосильными проблемами, выходящими за зону ближайшего развития, а в ситуацию последовательного успешного решения учебных задач. Это, на наш взгляд, рождает устойчивую познавательную мотивацию и формирует субъектную позицию как результат «проживания» успешного действия, а не преодоления формально предъявляемых трудностей.

В целом полученные эмпирические данные позволили выявить устойчивые позитивные эффекты предлагаемой технологии. У студентов, проходивших профессиональную подготовку по данной программе, отчетливо формируется глубокая внутренняя познавательная и профессиональная мотивация. Процесс конструирования педагогических понятий и алгоритмов от общего исходного основания пробуждает интеллектуальный интерес и чувство личной причастности. Ключевой результат мы видим в преодолении феномена «отсроченной субъектности» у будущих учителей. Студент в процессе профессиональной педагогической подготовки в вузе переходит от роли пассивного потребителя информации к позиции соавтора образовательного процесса. Зафиксировано качественное изменение характера усвоения знаний: складываются систематизированные представления, развивается умение выявлять сущностные связи между научными понятиями, раскрывать их природу, исходя из базовых принципов педагогики, и обосновывать собственные выводы. Знание перестает быть фрагментарными сведениями и превращается в инструмент целостного анализа и продуктивного педагогического проектирования.

Наиболее значимые изменения касаются уровня сформированности профессиональных компетенций выпускников педагогического вуза. У них формируется устойчивая рефлексивно-диагностическая позиция, позволяющая оперативно анализировать учебный процесс, вычленять его ключевые компоненты и внутренние противоречия. Отмечается алгоритмическая гибкость. Выпускники не просто применяют готовые шаблоны, но конструируют логическую последовательность действий, адаптируя универсальный фрактальный принцип к условиям конкретного урока или класса. Эти компетенции лежат в основе проектно-исследовательской деятельности и стимулируют стремление к инновационному преобразованию образовательной среды. Важным социально-психологическим результатом выступает устойчивое чувство ответственности за результаты собственного профессионального действия.

Вместе с тем достижение этих результатов сопряжено с необходимостью преодоления существенных внутренних барьеров. Первоначально для большинства студентов характерны выраженные когнитивная и деятельностная дезориентации. Сформированная за годы предыдущего обучения объектная позиция (ожидание готовой инструкции) вступает в острое противоречие с требованиями модели. Наибольшую сложность представляет принятие установки на авторство: студенты испытывают значительные трудности при самостоятельном определении личных учебных целей и планировании путей их достижения. Вторая типичная трудность связана с операционализацией концепции. Получив возможность самостоятельно определять цели, студенты часто не могут локализовать их решение в условиях конкретного учебного занятия. Их мышление, высвобожденное из жестких рамок, порождает идеи, выходящие за пределы временных и ресурсных возможностей аудиторной работы. Это, с одной стороны, создает дополнительную методическую задачу для преподавателя по тактичному возвращению процесса в рабочее русло, требованию от студентов конкретизации предложений. С другой стороны, данное явление служит важным диагностическим сигналом для преподавателей вуза. Оно указывает на необходимость интеграции аудиторных занятий с реальной проектной деятельностью, где масштабные намерения могли бы найти практическое воплощение. Преодоление этих

трудностей через последовательную рефлексию, коррекцию и постепенное овладение инструментарием модели составляет суть перехода от объектной зависимости к профессиональной субъектности.

Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу и согласуются с выводами других исследователей. Подтверждается идея В. В. Давыдова (1996) о том, что содержательное обобщение является основой развития теоретического мышления: в нашем исследовании это проявляется в способности студентов не запоминать определения, а самостоятельно «выводить» их из анализа исходного отношения. Данные также коррелируют с положениями Г. П. Щедровицкого (1993) о необходимости превращения учения в форму мыследеятельности.

Развивая субъектно-ориентированный подход (Лазарев, 2024 ; Сергеев, Сергеев, Чандра, 2024 ; Панов, Плаксина, 2022), мы предлагаем конкретный технологический инструментарий — фрактальный алгоритм, который переводит диалогический и коллективный характер познания из декларативной в реально действующую плоскость.

Выявленные трудности, на наш взгляд, не являются недостатками модели, а служат диагностическими маркерами процесса перехода от объектной зависимости к субъектности. Они указывают на зону ближайшего развития студента и требуют от преподавателя не устранения, а тактичного сопровождения через организацию рефлексии и редактуры. Это созвучно современным представлениям о трансформации роли преподавателя от транслятора к фасилитатору и методологу (Борзова, 2025).

Ограничением исследования является его фокус преимущественно на одной дисциплине («Дидактика») и на базе одного вуза. Для повышения валидности результатов необходимы лонгитюдные исследования и расширение экспериментальной базы на другие педагогические дисциплины и вузы.

Выводы и перспективы. Предложенная нами технология педагогического образования, основанная на фрактальном алгоритме профессионального взаимодействия, доказала свою эффективность в формировании субъектной позиции будущего педагога. Отказ от линейной последовательности содержания образования в пользу организации курса в соответствии с внутренней логикой раскрытия исходного отношения «педагогического взаимодействия» создает целостную и внутренне согласованную структуру образовательного процесса. Обучение будущих учителей в логике такой программы позволяет им личностно «пройти» полный цикл научно-исследовательской и проектно-профессиональной деятельности, преодолевая феномен «отсроченной субъектности».

Принципиально важным выводом является дифференциация потенциала разных уровней педагогического образования в решении этой задачи. Система основного педагогического образования должна взять на себя ведущую роль. Будущий учитель, несмотря на предшествующий опыт школьного обучения, часто построенный в русле трансляционно-репродуктивной парадигмы, тем не менее остается более открытым к новому, ориентированным на созидание и профессиональное самоопределение. Именно в вузе возможно системное, циклическое «проживание» фрактального алгоритма, закладывающее основы субъектной позиции.

В свою очередь, система дополнительного педагогического образования, несмотря на использование активных и продуктивных форм и методов работы, сталкивается с гораздо более серьезными проблемами. Как показывает наше исследование и практика, у практикующих учителей объектный опыт, сформированный годами работы в традиционной парадигме, является мощным сопротивляющимся фактором. Преодоление этой инерции требует значительно больших временных и методических затрат, а результаты нередко менее устойчивы. Следовательно, основной акцент в формировании субъектной позиции должен быть сделан именно на этапе вузовской подготовки, а дополнительное образование рассматривать как инструмент поддерживающей рефлексии и точечного развития уже сформированных компетенций.

Работа, связанная с инновациями в педагогическом образовании, не может строиться исключительно на инициативе отдельных ученых и методистов. Необходима широкомасштабная программа на уровне образовательной политики, опирающаяся на специально разработанное и утвержденное программно-методическое обеспечение деятельностного педагогического образования. Только при этом условии подготовка по образовательным программам высшего образования выйдет на уровень, соответствующий современным требованиям, и начнет системно формировать педагога-творца, реального субъекта трансформации образовательной действительности.

Перспективы исследований связаны с двумя основными направлениями. Во-первых, это адаптация разработанного фрактального алгоритма для программ повышения квалификации практикующих учителей с учетом выявленных барьеров (объектный опыт, дефицит рефлексивной при-

вычки). Во-вторых, проектирование учебных курсов в цифровой образовательной среде, где принципы нелинейности, вариативности и индивидуализации траектории могут быть реализованы наиболее полно и органично. Отдельной задачей видится разработка диагностического инструментария, позволяющего отслеживать динамику формирования субъектной позиции на разных этапах профессиональной подготовки.

Список источников

1. Александрова Е. А., Асадуллин Р. М., Бережнова Е. В. Методология педагогики : моногр. — М. : Инфра-М, 2025. — 296 с.
2. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22.
3. Бермус А. Г., Сериков В. В., Алтынникова Н. В. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестник РУДН. Сер. «Педагогика и психология». — 2021. — № 4. — С. 667–691.
4. Болотов В. А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен. — Волгоград : Перемена, 2021. — 290 с.
5. Борзова Т. А. Наставничество в образовании: трансформация от субъект-объектных к субъект-субъектным моделям взаимодействия // Мир науки, культуры, образования. — 2025. — № 5 (114). — С. 86–89.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М. : Высшая школа, 1991. — 208 с.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М. : Интор, 1996. — 544 с.
8. Лазарев В. С. Субъектно-ориентированная модель подготовки будущих учителей // Педагогика. — 2024. — Т. 88, № 6. — С. 5–19.
9. Миронова А. Н. Подготовка магистрантов к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. — 2024. — № 3 (138). — С. 107–115.
10. Панов В. И., Плаксина И. В. Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде // Психолого-педагогические исследования. — 2022. — Т. 14, № 2. — С. 64–83.
11. Сергеев А. Н., Сергеев Н. К., Чандра М. Ю. К концепции интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педвуза // Известия Волгоградского педагогического университета. — 2024. — № 10. — С. 13–23.
12. Чозгиян О. П. Формирование когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции будущих учителей // Вестник Московского педагогического государственного университета. Сер. «Современный колледж». — 2022. — № 4. — С. 51–69.
13. Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика. — М. : Касталь, 1993. — 416 с.
14. Яковлева О. В., Куликова С. С. Субъектная позиция как предиктор интеграции будущих педагогов в среду цифрового образования // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 138–154.

References

1. Aleksandrova E. A., Asadullin R. M., Berezhnova E. V. *Metodologiya pedagogiki: monogr*. [Methodology of pedagogy: monograph]. Moscow, Infra-M, 2025, 296 p. (In Russian).
2. Asmolov A. G. System-activity approach to developing new generation standards. *Pedagogika*. [Pedagogy]. 2009. iss. 4, pp. 18–22. (In Russian).
3. Bermus A. G., Serikov V. V., Altynnikova N. V. Content of pedagogical education in the modern world: meanings, problems, practices, and development prospects. *Vestnik RUDN. Ser. Pedagogika i psikhologiya*. [RUDN University Bulletin. Series: Pedagogy and Psychology]. 2021, iss. 4, pp. 667–691. (In Russian).
4. Bolotov V. A. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii v usloviyakh sotsialnykh peremen.* [Pedagogical education in Russia in context of social change]. Volgograd, Peremena, 2021, 290 p. (In Russian).
5. Borzova T. A. Mentoring in education: transformation from subject-object to subject-subject models of interaction. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya.* [World of science, culture, and education]. 2025, iss. 5 (114), pp. 86–89. (In Russian).
6. Verbitsky A. A. *Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod*. [Active learning in higher education: a contextual approach]. Moscow, Vysshaya Shkola, 1991, 208 p. (In Russian).
7. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya.* [Theory of developmental learning]. Moscow, Intor, 1996, 544 p.
8. Lazarev V. S. *Subyektno-oriyentirovannaya model podgotovki budushchikh uchiteley*. [Subject-oriented model in training future teachers]. Pedagogy, 2024, vol. 88, iss. 6, pp. 5–19. (In Russian).
9. Mironova A. N. Preparing Master’s students to use subject-oriented technologies in their professional activities. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik.* [Yaroslavl pedagogical bulletin]. 2024, iss. 3 (138), pp. 107–115. (In Russian).

10. Panov V. I., Plaksina I. V. Subjectivity of pedagogical university students in a changing educational environment. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya*. [Psychological and pedagogical research]. 2022, vol. 14, iss. 2, pp. 64–83. (In Russian).

11. Sergeev A. N., Sergeev N. K., Chandra M. Yu. On integrating pedagogical, psychological, and methodological training of future teachers in the integrated educational process of a pedagogical university. *Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta.* [Bulletin of Volgograd Pedagogical University]. 2024, iss. 10, pp. 13–23. (In Russian).

12. Chozgiyan O. P. Formation of the cognitive-activity component of the subjective professional position of future teachers. *Vestnik Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Sovremennyy kolledzh".* [Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series "Modern College"]. 2022, iss. 4, pp. 51–69. (In Russian).

13. Shchedrovitsky G. P. *Pedagogika i logika.* [Pedagogy and logic]. Moscow, Kastal, 1993, 416 p. (In Russian).

14. Yakovleva O. V., Kulikova S. S. Subjective position as a predictor of future teachers' integration into the digital education environment. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* [Prospects of science and education]. 2022, iss. 6 (60), pp. 138–154. (In Russian).

Сведения об авторах

Асадуллин Раиль Мирваевич — доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник института Стратегии развития образования Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы.

Сагитов Салават Талгатович — кандидат социологических наук, доцент, ректор Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы.

Information about the authors

Rail Mirvaevich Asadullin — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher at the Institute for Education Development Strategy, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla.

Salavat Talgatovich Sagitov — Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Rector of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla.

Статья поступила в редакцию 28.02.2026; одобрена после рецензирования 14.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 28.02.2026; approved after reviewing 14.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 91–103.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 91–103.

Научная статья
УДК 371.124
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.009

Психолого-педагогический механизм профессионального развития педагога

Жураковская Вера Михайловна
Корпоративный университет развития образования Московской области
Москва, Россия.
gvera66@mail.ru

Оличева Ольга Анатольевна
Лицей г. Истра
Москва, Россия
licey-istra@mail.ru

Аннотация. В связи с тем что профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» предъявляет высокие требования к личности и профессиональным компетенциям преподавателя, в частности к его способности к непрерывному самосовершенствованию, данное исследование представляется актуальным. Целью является обоснование, создание и внедрение психолого-педагогического механизма, способствующего профессиональному росту педагога. Гипотеза исследования состоит в том, что проектирование психолого-педагогического механизма профессионального развития педагога может быть эффективным, если он будет реализован в контексте интеграции коучингового, деятельностного и синергетического подходов. В процессе исследования использовался понятийно-терминологический и сравнительно-сопоставительный анализ, а также проводилась опытно-экспериментальная работа, нацеленная на выявление эффективности психолого-педагогического обеспечения, способствующего профессиональному росту педагога.

Научная новизна работы заключается в разработке этапов рефлексивной сессии, основанной на психолого-педагогическом механизме профессионального развития. Данная сессия способствует осознанному, свободному участию педагога в формировании/корректировке, реализации модели «Я-профессионал» на продвинутом уровне профессионального развития. Теоретическая значимость исследования состоит в разработке теоретических положений, лежащих в основе психолого-педагогического механизма профессионального развития педагога, которое базируется на интеграции коучингового, деятельностного и синергетического подходов. Практической значимостью исследования является разработанная модель рефлексивной сессии «Ведущие профессионалы образовательной организации — кто они?», спроектированная на основе психолого-педагогического механизма профессионального развития педагога.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы, направленной на сопровождение профессионального развития педагога с использованием рефлексивных сессий, выявил положительную динамику уровней профессионального развития. Это позволяет утверждать, что предложенный психолого-педагогический механизм профессионального развития педагога является эффективным. К перспективам исследования относится разработка педагогических инструментов с использованием цифровых технологий, определяющих развитие профессионализма педагога.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, рефлексивная сессия, механизм профессионального развития, коучинг, синергетика.

Для цитирования: Жураковская В. М., Оличева О. А. Психолого-педагогический механизм профессионального развития педагога // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 91–103. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.009.

© Жураковская В. М., Оличева О. А., 2026

Original article

Psychological and pedagogical mechanism of a teacher's professional development

Vera Mikhailovna Zhurakovskaya
Corporate University for Education Development Moscow Region
Moscow, Russia
gvera66@mail.ru

Olga Anatolyevna Olicheva
Lyceum of Istra
Moscow, Russia
licey-istra@mail.ru

Abstract. The Russian professional standard *Educator (educational activities in the fields of preschool, elementary, lower secondary, and upper secondary education) (educator, teacher)* places high demands on personal and professional competencies of teachers, particularly on their ability for continuous self-improvement. This confirms the relevance of the study. The aim is to justify, develop, and implement a psychological-pedagogical mechanism that promotes teachers' professional growth. The research hypothesis is that the design of a psychological-pedagogical mechanism for teachers' professional development is effective if it is implemented within the context of integrating coaching, activity-based, and synergistic approaches. The research utilized conceptual-terminological and comparative-contrastive analysis, and experimental work was conducted to assess the effectiveness of psychological and pedagogical support that promotes teachers' professional growth.

The novelty of the present work lies in developing the stages of a reflective session based on the psychological and pedagogical mechanism of professional development. This session facilitates the teacher's conscious and active participation in the formation, adjustment, and implementation of the *I-am-professional* model at an advanced level of professional development. The theoretical significance of the study lies in the development of theoretical principles underlying the psychological and pedagogical mechanism of a teacher's professional development, based on the integration of coaching, activity-based, and synergistic approaches. The practical importance of the study lies in the developed model of the reflective session "Who are the leading professionals of an educational institution?", designed on the basis of the psychological and pedagogical mechanism of a teacher's professional development.

The pilot study aimed at supporting teachers' professional development through reflective sessions. An analysis of the results revealed a positive trend in professional development levels. This confirms the effectiveness of the proposed psychological and pedagogical framework for teachers' professional development. Future research directions can include the development of pedagogical tools utilizing digital technologies that determine the development of teachers' professionalism.

Keywords: teachers' professional development, reflective session, professional development mechanism, coaching, synergetics.

For citation: Zhurakovskaya V. M., Olicheva O. A. Psychological and pedagogical mechanism of a teacher's professional development // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 91–103. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.009.

Введение. Значимость исследования определяется требованиями к личности и профессиональным качествам педагога, зафиксированными в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», который акцентирует внимание на необходимости развития у педагога навыков самосовершенствования, включая умения осуществлять рефлексию, самоанализ и самоконтроль (Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», 2013). В профессиональном стандарте «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» подчеркивается, что именно на руководителя возлагается ответственность за управление сотрудниками, их профессиональным ростом, мотивированной направленностью на достижение высоких результатов (Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)», 2021). Следовательно, разработка действенных механизмов для профессионального развития педагога, мотивирующих, институционально обеспечивающих данный процесс, является важной задачей образования.

В трудах современных исследователей психолого-педагогические механизмы профессионального становления преподавателя раскрываются через следующие процессы: функционирование акмеологических лабораторий, нацеленных на проектирование персонализированных траекторий повышения квалификации и совершенствования профессионального мастерства (Сухарева, Костенко, Гулакова, 2024),разработка онлайн-платформ для поддержки непрерывного профессионального роста, создания профессиональных сообществ, менторства (Уразманова, Савичева, 2024), развитие навыков самоанализа, осмысления, рефлексии деятельности при взаимодействии по схеме «ученик — преподаватель — ученик» в рамках повышения квалификации (Рукавишникова, 2024), поддержка профессионального роста посредством индивидуальных образовательных траекторий (Михалева, 2022), организация конкурсов методических разработок «Уроки Победы», профессионального мастерства «Воспитать человека», «Учитель года», «Педагогический дебют», внеклассных мероприятий «Россия — моя история» и др. (Ройтблат, 2021).

В зарубежных исследованиях повышение уровня мотивации педагогов к профессиональной деятельности определяется владением ими следующими навыками: эмоциональной регуляции (управление, контроль и др.), проявления профессиональной автономии (независимость в принятии решений), идентичности (ценности), противостояния профессиональному выгоранию (Namaziandost, Heydarnejad, Rezai [et al.], 2024); профессионального видения в виртуальной образовательной среде посредством использования видеомоделирования, цифровых инструментов для ведения конспектов, виртуальных лабораторных работ и др. (Junker, Janeczko, Lehmkuhl [et al.], 2025); взаимного наставничества и коучинга, которые могут помочь в выполнении профессиональных обязанностей (Elizov, Jarvis [et al.], 2025); использования искусственного интеллекта в профессиональной деятельности, определяющего появление гедонистической мотивации, ожидаемых продуктивности, результативности, усиливающих включение педагога в инновационные проекты (Huang, Lai, Song [et al.], 2026); использования коучинга, определяющего точное применение научно обоснованных методов в классе (Ozen-Uyar, Yigit-Gencten, 2025). Таким образом, современные педагогические исследования фокусируются на развитии профессионализма педагога посредством его активного вовлечения в творческую деятельность (лаборатории, конкурсы и др.), разработку индивидуальных образовательных маршрутов, использование цифровых инструментов, рефлексивных практик, коучинга и др. Ученые исследуют эту проблему в большей степени в контексте деятельностного, акмеологического, компетентностного, информационного подходов и др. Однако психолого-педагогические механизмы осознанного, свободного включения педагога в собственное профессиональное развитие разработаны не в полной мере.

Цель** исследования* — создание, теоретическое обоснование и внедрение психолого-педагогического механизма, способствующего профессиональному росту преподавателя. Поставленные цели определили ***задачи: 1) изучение и систематизация научных публикаций по теме исследования; 2) проектирование психолого-педагогического механизма профессионального развития педагога с учетом интеграции положений, принципов коучинга, деятельностного подхода, синергетики; 3) разработка на основе созданного механизма рефлексивной сессии, стимулирующей осознанное и самостоятельное участие педагогов в профессиональном совершенствовании.

Гипотеза исследования заключается в том, что разработка психолого-педагогического механизма профессионального развития педагога может быть результативной, если он будет строиться на интеграции коучингового, деятельностного и синергетического подходов.

Методы. Анализ понятий и терминов, сравнительный анализ; экспериментальная работа, включающая апробацию психолого-педагогического механизма профессионального развития педагога, наблюдение, оценивание, опрос, методы статистической обработки данных и др.

Результаты. Для более глубокого понимания психолого-педагогического механизма профессионального становления педагога рассмотрим его уровни и этапы. На уровне профессионализма выделяют этапы: приспособление индивида к профессиональной сфере, самореализация личности в рамках выбранной профессии, свободное овладение профессиональными навыками. К этапам уровня суперпрофессионализма отнесены творческое владение профессией, владение несколькими профессиональными областями, креативное самосовершенствование. Вышеуказанные уровни и этапы развития профессионализма не представляют собой строгую иерархию, а служат гибкой моделью для ориентации (Маркова, 2007).

Принимая во внимание точку зрения А. К. Марковой, представим профессиональное становление педагога следующими этапами: 1) адаптация личности к профессиональной деятельности, 2) самореализация педагога в рамках профессии, 3) свободное владение профессией, проявляющееся в творческом подходе.

Представим описание психолого-педагогического механизма для реализации каждого этапа. Под механизмом формирования тех или иных явлений подразумевается упорядоченная совокупность компонентов, включающая условия, инструменты, факторы, другие механизмы в качестве подсистем, которые характеризуют специфику осуществления этих явлений (Жураковская, 2023).

Первый этап профессионального развития педагога — адаптация личности к профессиональной деятельности. Цель этапа — усвоение и принятие педагогом корпоративной культуры, реализация планов профессиональной адаптации молодого специалиста.

К психолого-педагогическому механизму адаптации педагога к профессиональной деятельности относятся рефлексивные сессии, деловые игры, тренинги, разбор кейсов, нацеленные на осознание педагогом необходимости следовать своему профессиональному предназначению, планам работы с наставником.

Второй этап профессионального развития педагога — самореализация педагога в рамках профессии. Цели этапа: а) понимание своего Я-идеального образа в профессии; б) осознанный, добровольный выбор модели «Я-профессионал»; в) совершенствование профессиональных компетенций.

Согласно идеям ряда ученых, самореализация личности включает блоки: когнитивный (самовосприятие, самонаблюдение, анализ себя, оценка своих качеств, построение самомодели), поведенческий (самостоятельная подготовка, непрерывное обучение, самосовершенствование, самовоспитание), между которыми существуют причинно-следственные связи. Регулятивный блок координирует вышеотмеченные блоки посредством механизмов саморегуляции, управления мотивацией и др. (Чернявская, 1994).

Считаем, самореализация педагога представлена следующими процессами, лежащими в зоне ближайшего профессионального развития педагога (по Л. С. Выготскому): когнитивный блок (самопознание, самооценка, построение самомодели); поведенческий блок (профессиональное саморазвитие); регулятивный блок (самоуправление).

Стадия самопознания и самооценки.

В основе деятельности лежат интересы, потребности и мотивационные факторы — деятельностный подход (Леонтьев, 2004). В контексте синергетического подхода самоорганизующаяся система стремится к поддержанию устойчивого динамического равновесия, существование которого обусловлено ее неравновесным положением (Пригожин, Стенгерс, 1986). Ему свойственны такие признаки, как беспокойство, неудовлетворенность собой, тревога (Поддубный, 1999). Этот переход может быть осуществлен посредством рефлексии, которая выступает как инструмент и фактор (механизм) развития самоорганизующихся систем (Пригожин, Стенгерс, 1986). Следовательно, ключевым психолого-педагогическим механизмом самопознания и самооценки педагога является создание условий, при которых он выходит из зоны актуального развития (зоны равновесия) в зону неравновесного состояния и сталкивается с состоянием дискомфорта, проявляющимся в неудовлетворенности собой, беспокойстве.

Стадия построения самомодели.

Самомодель — сжатое отражение своего собственного «Я», уникальных и существенных черт, отличающих индивида от других (Сластёнин, Исаев, Шиянов, 2002). В соответствии с принципами теории самоорганизующихся систем, восстановление баланса после выхода из состояния равновесия происходит в том числе благодаря формированию устойчивых, нормативных моделей поведения посредством критического мышления, реализуемого через рефлексию, приводящего систему в состояние равновесия (Поддубный, 1999). Например, разработка модели «Я-профессионал» позволяет избежать возвращения педагога в зону актуального развития. Модель «Я-профессионал» включает концепцию «Я-профессионал» (Маркова, 2007) и программу профессионального развития.

Стадия саморазвития (адаптивный уровень творчества).

Адаптивный уровень творчества (низкий уровень) характеризуется применением уже известных способов решения задач, алгоритмов (Холодная, 2002). Следовательно, профессиональная программа развития педагога, нацеленная на адаптивный уровень творчества, способствует самореализации, развитию его личности, но может приводить к стагнации, профессиональному застою (Маркова, 2007). Одним из психолого-педагогических механизмов самореализации педагога является самоуправление (раскрыт в третьем этапе).

Третий этап профессионального развития педагога — свободное владение профессией, выраженное в его творческом подходе.

Цель этапа — поддержка развития профессиональных компетенций педагога, реализации его модели «Я-профессионал», спроектированной на высоком уровне творчества.

Стадия саморазвития (высокий уровень творчества).

Саморазвитие предполагает «выход за пределы актуального и возможного непосредственного опыта» (Выготский, 1984), понимается как преодоление границ актуального профессионального опыта и переход в зону ближайшего профессионального развития, совершенствование профессиональных навыков и др.

К психолого-педагогическому механизму саморазвития относят самоуправление, охватывающее самоорганизацию, самомотивацию, самоконтроль и саморегуляцию (Чернявская, 1994).

Механизм самоорганизации осуществляется посредством рефлексии, основанной на положительной обратной связи в отношении деятельности педагога-новатора (Пригожин, Стенгерс, 1986). Механизм самомотивации реализуется через цикличное движение энергии, направляемой к педагогу от руководства школы в виде стимулов к саморазвитию, самореализации, выражающийся во внешней обратной связи на деятельность педагога, в рефлексии педагога на обратную связь (Пригожин, Стенгерс, 1986). Механизмом саморегуляции выступает рефлексия, смысловое связывание (Моросанова, 2021) и управление волевыми усилиями. Механизм самоконтроля осуществляется посредством регуляции волевых действий.

Обобщая, представим психолого-педагогический механизм профессионального развития педагога (рис.).

Под психолого-педагогическим механизмом профессионального развития педагога пониманием следующее:

– управление осознанным, свободным выбором модели профессионального развития «Я-профессионал» (или ее коррекции) через призму рефлексивного анализа (с применением коучинговых вопросов, расширяющих рамки привычного мышления, техник коучинга: линия времени как инструмент планирования, колесо развития, колесо компетенций и др.), определяющего осознание педагогом необходимости участия в инновациях, стремление к самосовершенствованию, понимание личных смыслов, ценностей и значимости выбранной деятельности, а также формирование профессиональных притязаний и ожиданий;

– управление осознанной, свободной разработкой индивидуальной модели «Я-профессионал» (или ее коррекцией) посредством рефлексии (с использованием коучинговых техник: колесо жизненного баланса, приемы «Китайское меню», «Два списка» и др.), определяющей выявление личных целей, стратегий их достижения, профессиональных намерений и установок, а также готовности к реализации деятельности;

– управление осознанной, свободной реализацией индивидуальной модели педагога «Я-профессионал» через его постоянное и активное воодушевление, стимулирование к саморазвитию, предоставление позитивной обратной связи на деятельность педагогов, применение методов регуляции волевых усилий и рефлексивного анализа выполненной работы.

На основе психолого-педагогического механизма профессионального развития педагога спроектирована рефлексивная сессия. Следует отметить, что первый этап рефлексивной сессии разработан на основе положений синергетического подхода. **Синергетический подход в педагогике** рассматривает образовательный процесс как **открытую, нелинейную, саморазвивающуюся систему**, субъекты которой (обучающиеся, педагоги) способны к саморазвитию, самоорганизации (Пригожин, Стенгерс, 1986). В контексте синергетического подхода ученые предлагают условия выхода (побуждения выхода) человека из зоны равновесия в зону неравновесного состояния (зона ближайшего развития) и нормализацию этого состояния через разработку нормативной модели поведения, которая проектируется в рамках первого этапа рефлексивной сессии. Второй этап сессии спроектирован на основе взаимопроникновения коучингового (Аткинсон, 2021), и деятельностного подходов (Леонтьев, 2004). Согласно М. Аткинсон, рефлексивная сессия включает четыре этапа: 1) «Что вы хотите?»; 2) «Как можно достичь целей?»; 3) «Почему эти цели важны для вас?»; 4) «Как можно понять, что цели достигнуты?». Эта сессия предназначена для людей, уже имеющих внутреннюю мотивацию к самоизменению, поэтому не подойдет для всех педагогов, так как многие из них не имеют внутреннюю мотивацию к инновациям. В контексте деятельностного подхода человек включается в деятельность, если у него есть интерес, потребность, мотив, цель, эмоционально-ценностное отношение к деятельности, если он управляет своими волевыми действиями (структура деятельности по А. Н. Леонтьеву). Следовательно, рефлексия деятельности в контексте интеграция коучингового и деятельностного подходов даст возможность осознанно, осмысленно включиться в деятельность. Таким образом, рефлексивная сессия спроектирована на основе интеграции отмеченных научных подходов как их дополнения и взаимопроникновения.

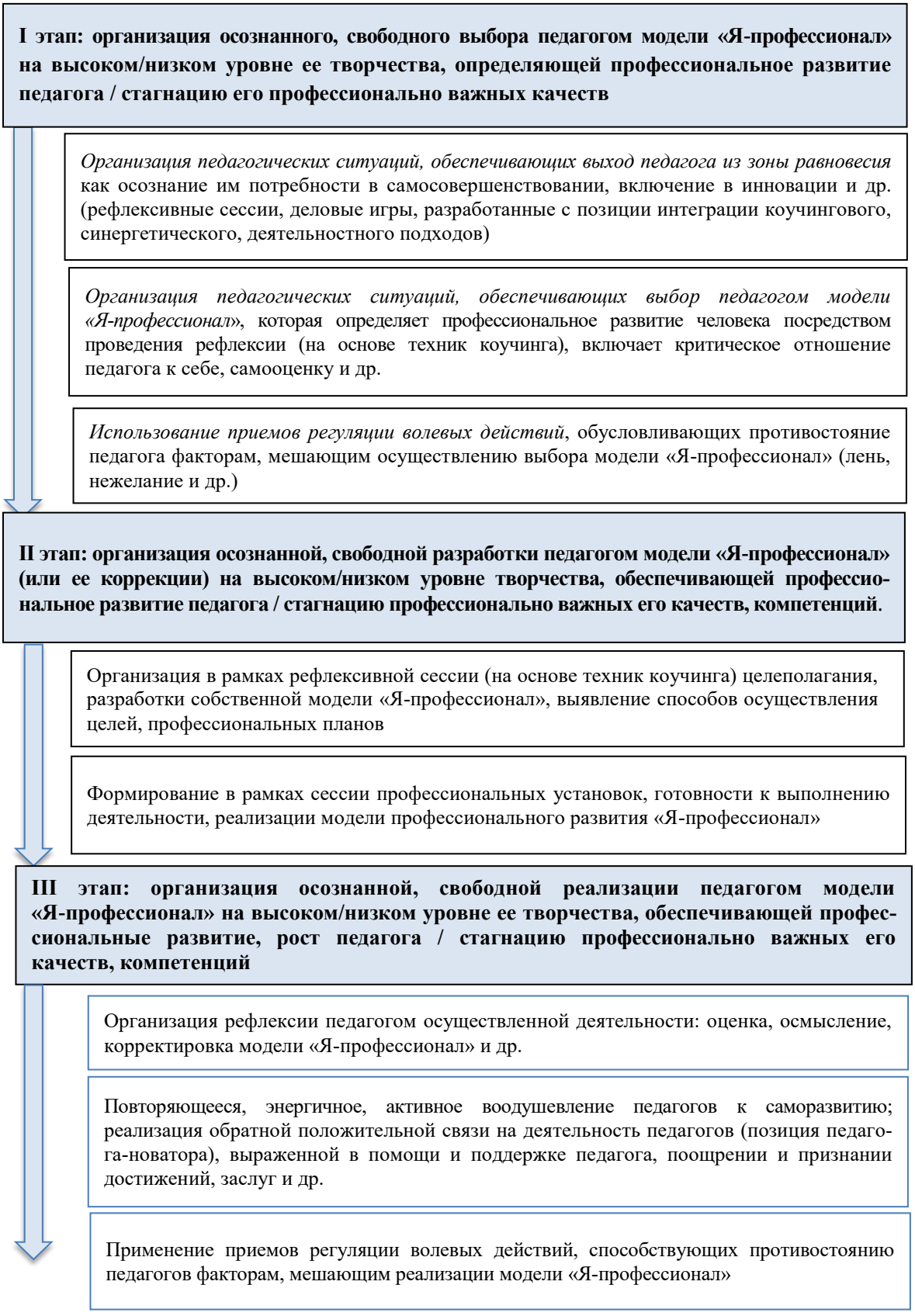

Рис. Схема деятельности завуча школы по реализации психолого-педагогического механизма профессионального развития педагога

Рефлексивная сессия
«Ведущие профессионалы образовательной организации — кто они?»
(с использованием коучинговых техник)

Цель — активное и добровольное вовлечение преподавателей в проектирование модели «Я-профессионал» на высоком творческом уровне, определяющей траекторию их профессионального роста.

I этап: организация осознанного и самостоятельного выбора педагогом модели «Я-профессионал» на высоком/низком уровне ее творчества.

1. Стадия выхода педагога из зоны равновесия. Проведение деловой игры «Межгалактический симпозиум преподавателей».

Цель — стимулирование выхода педагога из зоны равновесия как провоцирование состояний неопределенности (беспокойство, боязнь цифрового мира, неудовлетворенность работой и т. д.), приводящих к осознанию потребности в профессиональном саморазвитии и др.

Роли: педагоги-профессионалы, экспертное жюри.

Структура игры.

Представление проблемы. Ведущий: «Вы присутствуете на межгалактическом симпозиуме. Наряду с общественными деятелями и педагогами-профессионалами Земли выступают представители другой планеты. Они рассказывают, что образовательный процесс у них обеспечивают роботы-педагоги, и задают вопросы педагогам-профессионалам с Земли: «В чем заключается смысл вашей деятельности? **В чем ваше преимущество перед роботом-педагогом? Какие ваши умения остаются недоступными для робота-педагога?** В чем вы уступаете роботу-педагогу? В чем суть вашего профессионализма?».

Поиск ответов педагогами.

Конкурс команд на лучшее решение, оцениваемое жюри.

Обсуждение деловой игры по вопросам. Какие новые задачи перед вами стоят? Через какую профессиональную деятельность вы можете превзойти искусственный интеллект, чтобы повысить свою конкурентоспособность?

2. Стадия выбора педагогом модели «Я-профессионал». Проведение деловой игры «Ведущие профессионалы телепередач главных ТВ-каналов России».

Цель — способствование осознанному выбору педагогом модели «Я-профессионал», осознанию его профессиональных намерений разработать собственную модель.

Роли: директора главных каналов ТВ России, жюри.

Структура игры.

Введение в проблему: ведущий предлагает выявить сущность профессионализма журналиста на ТВ России. Ведущий проводит презентацию, знакомя участников с информацией о телезвездах, их карьерном пути, достижениях. В качестве примеров предлагаются такие медийные личности, как А. Пиманов (программа «Человек и закон»), Ж. Бадоева («Жизнь других»), О. Бузова («Телешоу»), М. Бутина («Куклы наследника Тутти»), Д. Саймс («Большая игра»), В. Соловьев («Вечер с В. Соловьевым»), Л. Якубович («Поле чудес») и др.

Разрешение проблемы: участники, выступающие в роли директоров телеканалов, создают модель профессионального поведения, формируют рейтинг телеведущих.

Прохождение конкурса на лучшую модель «Успешный телеведущий-профессионал ТВ-передач». Команды представляют свой рейтинг телезвезд, аргументируя его (*педагоги «примеривают» на себя модели профессионального поведения*). Жюри оценивает выступления в различных номинациях.

Обсуждение итогов игры.

Рефлексия игры. Какие новые знания и умения Вы приобрели, участвуя в разработке модели профессионала? Оцените по шкалам от 1 до 10 следующее: а) сложность разработки модели профессионала; б) Ваше намерение разработать собственную модель «Я-профессионал» и др. (*I этап разработан на основе положений синергетического подхода).*

II этап: организация осознанной, добровольной разработки педагогом собственной модели «Я-профессионал» / ее коррекции на высоком/низком уровне творчества.

3. Стадия осознания педагогом ценностей, смыслов, значимости разработки собственной модели, выявление своих ресурсов. Каковы различия между обычным педагогом и педагогом-профессионалом? Доступно ли каждому стать профессионалом? Какова мотивация для профессионального

развития? Какую выгоду можно извлечь, став профессионалом-брендом в школе? (*стадия разработана на основе интеграции положений деятельностного и коучингового подходов).*

4. Стадия осмысления личных профессиональных амбиций и ожиданий. Представьте, что Ваша модель «Я-профессионал» успешно реализована. Какие навыки и компетенции Вы демонстрируете? Какие эмоции Вы испытываете? Как изменилась Ваша жизнь? Какие новые горизонты откроете, достигнув поставленных задач? Сопоставьте в концепции «Я-реальный» и «Я-идеальный» образы профессионала, выявите компетенции и качества, необходимые для успешной работы, оцените их уровень развития по шкале от 0 до 10 (*стадия разработана на основе деятельностного подхода).*

5. Стадия осмысления личных целей, определения путей их достижения. Если бы Вы разрабатывали свою модель «Я-профессионал», какие профессиональные качества известных телеведущих включили бы в нее? Чем бы Вы дополнили свою модель? Зачем Вам нужна модель? Что Вы / руководство школы ждет от Вашей профессиональной деятельности? *Задание для педагогов*: из предложенных трех целей профессионального развития педагога выберите одну, реально достижимую (*стадия разработана на основе интеграции положений деятельностного и коучингового подходов).*

Примечание. С опорой на теорию Л. М. Митиной были сформулированы цели профессионального развития для трех типов педагогов.

К первому типу относятся педагоги, не стремящиеся к изменениям в своей работе, использованию современных педагогических методик и новшеств. В нашем исследовании таких педагогов назовем консерваторами.

Второй тип составляют педагоги, которые начинают задумываться о необходимости корректировки своей профессиональной деятельности, поскольку текущее положение дел не приносит им полного удовлетворения. Они взвешивают все «за» и «против» существующего подхода. Их будем именовать «колеблющиеся».

К третьему типу относятся педагоги, воспринимающие инновации как важный инструмент для оптимизации своей работы и жизни. (Митина, Шайденко, Кипурова, 2022). Таких учителей назовем педагогами-новаторами.

Рассмотрим варианты целеполагания программ, предложенных педагогам на выбор.

Вариант 1. Цель — программа профессионального развития направлена на совершенствование мастерства педагога через его участие в различных формах: мастер-классы, семинары, методические объединения, повышение квалификации, самообразование и т. д. Я считаю себя успешным педагогом, ответственно и дисциплинированно выполняю свои обязанности. Деятельность моя системно / практически системно налажена, приносит хорошие результаты, удовлетворяет меня, поэтому я не вижу необходимости ее менять (вариант цели отражает позицию педагога-консерватора, ориентированного на стереотипные подходы в работе).

Вариант 2. Цель программы аналогична первому варианту, но с оговоркой: «…дает хорошие результаты, но не всегда удовлетворяет меня, поэтому считаю нужным вносить в эту системы изменения более прогрессивного характера: участие в инновационных проектах, педагогических конкурсах. Инновации меня не пугают, а даже вызывают небольшой адреналин в крови, «добавляют драйва». Я способен управлять своей мотивацией к внедрению нового (вариант цели соответствует позиции педагога-новатора).

Вариант 3. Цель программы аналогична первому варианту, но с оговоркой: «…дает хорошие результаты, но не всегда удовлетворяет меня, поэтому считаю необходимым периодическое внесение изменений, включая участие в инновационных проектах» (цель соответствует позиции «колеблющегося педагога»).

6. Стадия разработки педагогом собственной модели «Я-профессионал», включающей блоки: 1) цели (уже определены на пятой стадии); 2) профессиональные знания и педагогические навыки; 3) характеристики индивидуальности; 4) интегративные характеристики профессионала (стадия разработана на основе положений синергетического подхода).

7. Стадия разработки педагогом планов по реализации модели «Я-профессионал». Как эффективно претворить в жизнь разработанную модель? Через какую деятельность можно расширить собственные возможности, ресурсы? Возможно ли сотрудничество с коллегами-педагогами? и др. (стадия разработана на основе интеграции положений деятельностного и коучингового подходов).

***III этап:* организация осознанной, свободной реализации педагогом модели «Я-профессионал» на высоком/низком уровне ее творчества.**

8. Стадия управления регуляцией деятельности. Ведущий использует прием регуляции волевыми действиями «Переосмысление значимости мотивации через мнение значимых людей». Педа-

гогам демонстрируется видео, в котором их благодарят за успехи люди, имеющие для них значение (руководитель школы, коллеги, родители обучающихся и т. д.). (*стадия разработана на основе деятельностного подхода).*

9. Стадия формирования профессиональных установок педагога, его готовности к реализации модели. Насколько Вы преданы идее завершения реализации модели «Я-профессионал» по шкале от 1 до 10? Как Ваши коллеги, руководители оценили бы вашу целеустремленность? Когда Вы сможете с уверенностью сказать, что ее реализация завершена? (*стадия разработана на основе коучингового подхода).*

В исследовании завучи образовательных организаций проводили рефлексивные сессии для педагогов, ориентированные на осознанное, добровольное их вовлечение в разработку/коррекцию и реализацию модели «Я-профессионал», определяющую участие в инновационной деятельности. Были проведены рефлексивные сессии по командообразованию (Жураковская, Оличева, 2018) и наставничеству (Жураковская, Оличева, 2019), деловые игры, определяющие рост профессионализма педагогов (Жураковская, Оличева, 2020 ; Жураковская, Оличева, 2023) и др.

В экспериментальную работу по внедрению инноваций в образовательный процесс были вовлечены преподаватели (112 человек) из лицея города Истры и образовательного центра «Флагман» города Одинцово (Московская область). Оценка профессионального роста педагогов проводилась на основе следующих критериев: личностный, отражающий ценностные и мотивационные установки преподавателя на инновационную деятельность, позитивное отношение к роли педагога-новатора и др.; когнитивный, демонстрирующий отношение педагога к активной профессиональной позиции, связанной с личным саморазвитием; деятельностный, отражающий готовность, способность к применению инноваций в образовательной практике; рефлексивный, показывающий осознанный выбор и реализацию программы профессионального роста и др.

На контролирующем этапе эксперимента выявлены рост рефлексивных способностей педагогов (с 3 до 21 %) и уменьшение количества педагогов с низким уровнем способности к рефлексии (с 35 до 20 %) (Карпов, 2003); увеличение количества преподавателей, заинтересованных в инновационных процессах и обладающих высокой мотивацией к саморазвитию и внедрению новых подходов в обучение, выражающих позитивное отношение к роли педагога-новатора (с 14 до 46 %) (Реан, 2013); положительная тенденция в выборе и реализации педагогами программ профессионального развития повышенной сложности, характеризующих деятельность педагогов в контексте занятия ими позиции педагога-новатора (Королева, Хавенсон, 2015); положительный сдвиг в социальной и профессиональной активности, саморазвитии и самообразовании педагога, в его познавательной активности, росте его субъектной позиции к самообразованию, внедрению новшеств, самосовершенствованию (рост с 40 до 87 %), (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002); повышение творческой активности педагогов, их вовлеченность в инновационные проекты, разработку новых технологических методов, развитие идей известных технологий (рост с 7 до 24 % учителей) (Бондаревская, 1995 ; Туник, 2013). Таким образом, итоги экспериментальной работы по сопровождению педагогов в профессиональном росте посредством использования рефлексивных сессий подтверждают повышение уровня их профессионализма.

Обсуждение. Сформулированная нами гипотеза исследования, заключающаяся в том, что разработка психолого-педагогического механизма профессионального развития педагога может быть результативной, если он будет строиться на интеграции коучингового, деятельностного и синергетического подходов, подтвердилась. Однако предложенная рефлексивная сессия (как психолого-педагогический механизм профессионального развития педагога) имеет свои риски и ограничения осуществления. К рискам реализации рефлексивной сессии относим следующие: нежелание управленческого состава образовательной организации осваивать теорию и практику коучинга; доминирование в составе организации учителей и управленцев, занимающих позицию педагога-консерватора; низкий уровень сформированной в организации корпоративной культуры, важной ценностью которой является занятие педагогом активной профессиональной позиции и др.; невысокий уровень командообразования (**разрозненность педагогов и др.). К ограничениям использования** рефлексивной сессии относим ее реализацию в основном среди педагогов-новаторов и «колеблющихся» педагогов и в меньшей степени – среди педагогов-консерваторов, которые могут «перетянуть на свою сторону» «колеблющихся» педагогов. Иными словами, нужно «побороться» за «колеблющихся» педагогов. По мере того как «колеблющиеся» педагоги будут занимать позицию педагога-новатора, следует в эти сессии включать педагогов-консерваторов.

Выводы и перспективы исследования. Таким образом, научная новизна исследования заключается в разработке этапов рефлексивной сессии, созданной на основе психолого-педагогического механизма профессионального роста педагога. Эта сессия способствует осознанному и активному участию педагога в формировании собственной модели «Я-профессионал», выводя его потенциал на новый уровень творчества. Теоретическая ценность работы состоит в раскрытии теоретических положений, отражающих сущность психолого-педагогического механизма развития педагога и его этапов, спроектированного путем интеграции коучингового, деятельностного и синергетического методов. Разработка этого механизма требует в образовательном процессе перевода внешней мотивации деятельности педагога во внутреннюю, способствует расширению *и обогащению теории управления персоналом*. Практическая значимость исследования проявляется в конкретной рефлексивной сессии под названием «Ведущие профессионалы образовательной организации — кто они?», разработанной на базе психолого-педагогического механизма профессионального совершенствования педагога.

Исследование результатов опытно-экспериментальной работы позволило заключить, что разработанный психолого-педагогический механизм профессионального развития педагога эффективен. В качестве перспективы исследований мотивации педагога к профессиональному саморазвитию рассматривается разработка педагогических инструментов с использованием цифровых технологий.

Список источников

1. Аткинсон М. Мастерство жизни: внутренняя динамика развития : пер. с англ. — 7-е изд. — М. : Альпина Паблишер, 2021. — 212 с.

2. Бондаревкая Е. В. Введение в педагогическую культуру : учеб. пособие. — Ростов н/Д : Ростов. гос. пед. ун-т, 1995. — 170 с.

3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3 : Проблемы возраста / под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Педагогика, 1984. — 430 с.

4.Жураковская В. М., Оличева О. А. Деловая игра как метод развития субъектности педагога // Научное обеспечение системы повышения кадров. — 2023. — № 3 (56). — С. 34–39.

5. Жураковская В. М., Оличева О. А. Деловая игра как метод развития субъектности педагога // Научное обеспечение системы повышения кадров. — № 3 (56). — 2023. — С. 34–39.

6. Жураковская В. М., Оличева О. А. Коуч-технология как механизм командообразования, реализации стратегии развития образовательной организации // Педагогический журнал. — 2018. — Т. 8, № 6А. — С. 85–97.

7. Жураковская В. М., Оличева О. А. Коуч-технология как психолого-педагогический механизм включения педагога в инновационные процессы // Педагогический журнал. — 2019. — Т. 9, № 1А. — С. 524–536.

8. Жураковская В. М., Оличева О. А. Технологии формирования корпоративной культуры образовательной организации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2020. — № 3 (44). — С. 67–79.

9. Карпов А. В. Методика определения индивидуальной меры рефлексивности // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24, № 5. — С. 45–57.

10. Королева Д. О. Хавенсон Т. Е. Портрет инноватора образования XXI века // Вопросы образования. — 2015. — № 1. — С. 182–196.

11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М. : Смысл : Академия, 2004. — 352 с.

12. Маркова А. К. Психологические закономерности становления профессионала общие для разных профессий // Психологические основы профессиональной деятельности : хрестом. / сост. В. А. Бодров. — М. : Пер Сэ : Логос, 2007. — С. 536–542.

13. Митина Л. М., Шайденко Н. А., Кипурова С. Н. Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы : моногр. / под ред. Л. М. Митиной. — М. ; Самара : Бахрах-М., 2022. — 275 с.

14. Михалева Н. Г. Организационно-методическое сопровождение профессионального развития педагогов как механизм управления качеством образовательной деятельности // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. — 2022. — № 2 (16). — С. 78–82.

15. Моросанова В. И. Развитие идей О. А. Конопкина в современных исследованиях осознанной саморегуляции в контексте актуальных задач образования // Вопросы психологии. — 2021. — № 34. — С 265–272.

16. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изм. и доп.) : приказ М-ва труда и соц. защиты РФ от 18.10.2013 № 544н. — 2013. — URL : https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=281205&ysclid=mk6o8dp5vq445642271 (дата обращения: 09.01.2026).

17. Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» : приказ М-ва

труда России от 19.04.2021 № 250н // Гарант. — 2021. — URL : https://base.garant.ru/402691091/?ysclid=mk6n233pyh559287183 (дата обращения: 09.01.2026).

18. Поддубный Н. В. Синергетика: диалектика самоорганизующихся систем. — Белгород : Белгород. гос. ун-т, 1999. — 352 с.

19. Пригожин И. Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой : пер. с англ. / под общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. — М. : Прогресс, 1986. — 432 с.

20. Реан А. А. Психология личности. — СПб. : Питер, 2013. — 288 с.

21. Ройтблат О. В. Условия стимулирования субъектной активности в процессе профессионально-личностного развития педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2021. — № 1 (46). — С.18–27.

22. Рукавишникова Е. Е. Рефлексия как механизм профессионального развития педагога // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. — 2024. — № 1 (21). — С. 142–152.

23. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие / под ред. В. А. Сластёнина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.

24. Сухарева О. А., Костенко И. А., Гулакова А. А. Акмеологическая лаборатория как механизм развития личностного и профессионального развития педагогов // Ресурсы и конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. — 2024. — № 14. — С. 216–218.

25. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. — СПб. : Питер, 2013. — 320 с.

26. Уразманова Ф. Н., Савичева Ю. О. Сетевое взаимодействие как механизм сопровождения непрерывного профессионального развития педагогов школ с низкими образовательными результатами // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2024. — № 2 (59). — С. 120–127.

27. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально.психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие. — М. : Ин-т психотерапии, 2002. — 490 с.

28. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.

29. Чернявская Г. К. Трудный путь к самому себе. — СПб. : С.-Петерб. ун-т, 1994. — 120 с.

30. A voyage of discovering the impacts of teacher immunity and emotion regulation on professional identity,2024 autonomy, and work motivation in Iranian EFL landscape / Namaziandost E., Heydarnejad T., Rezai A., [et al.] // BMC Psychology. — 2024. — Vol. 12, art. N 43. — DOI: https://doi.org/10.1186/s40359-024-01544-9.

31. Elizov M., Jarvis C. Peer Coaching and Mentorship / eds. by Y. Steinert // Faculty Development in the Health Professions. Innovation and Change in Professional Education. — Singapore : Springer, 2025. — Vol. 11. — DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-97-9372-3_8.

32. Modeling and prompting professional vision in a virtual learning environment: effects on pre-service teachers' cognitive load and motivation / Junker R., Janeczko J., Lehmkuhl A., [et al.] // Education & Information Technologies. — 2025. — Vol. 30. — DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-025-13559-9.

33. Ozen-Uyar R., Yigit-Gencten V. Enhancing Early Childhood Teachers' SEL Competencies: A Scoping Review of Coaching-Based Professional Development // Early Childhood Education Journal. — 2025. — DOI: https://doi.org/10.1007/s10643-025-01980-1.

34. Unpacking teachers' engagement in generative AI-facilitated workplace learning: insights from the AIDUA model / Huang X., Lai C., Song H. [et al.] // Education & Information Technologies. — 2026. — DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-026-13901-9.

References

1. Atkinson M. *Masterstvo zhizni: vnutrennyaya dinamika razvitiya: per. s angl.* [The art and science of coaching: the inner dynamics of transformational conversations: translated from English]. Moscow, Alpina Publishers, 2021, 212 p. (In Russian).

2. Bondarevskaya E. V. *Vvedeniye v pedagogicheskuyu kulturu: ucheb. posobiye*. [Introduction to pedagogical culture: a textbook]. Rostov-on-Don, Rostov State Pedagogical University, 1995, 170 p. (In Russian).

3. Vygotsky L. S. *Sobraniye sochineniy: v 6 t. T. 3: Problemy vozrasta. Pod red. A. M. Matyushkina.* [Collected works: in 6 vols. Vol. 3: Age issues. Ed. by A. M. Matyushkin]. Moscow, Pedagogika, 1984, 430 p. (In Russian).

4. Zhurakovskaya V. M., Olicheva O. A. Business game as a method for developing teacher agency. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kadrov.* [Scientific support for a system of personnel development]. 2023, iss. 3 (56), pp. 34–39. (In Russian).

5. Zhurakovskaya V. M., Olicheva O. A. Coaching technology as a mechanism for team building and implementing the development strategy of an educational organization. *Pedagogicheskiy zhurnal.* [Pedagogical journal]. 2018, vol. 8, iss. 6A, pp. 85–97. (In Russian).

6. Zhurakovskaya V. M., Olicheva O. A. Coaching technology as a psychological and pedagogical mechanism for involving teachers in innovation processes. *Pedagogicheskiy zhurnal.* [Pedagogical journal]. 2019, vol. 9, iss. 1A, pp. 524–536. (In Russian).

7. Zhurakovskaya V. M., Olicheva O. A. Technologies for development of a corporate culture in an educational institution. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov.* [Scientific support for a system of personnel in-training]. 2020, iss. 3 (44), pp. 67–79. (In Russian).

8. Zhurakovskaya V. M., Olicheva O. A. Business game as a method for developing teacher agency. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kadrov.* [Scientific support for a system of personnel development]. 2023, iss. 3 (56), pp. 34–39. (In Russian).

9. Karpov A. V. Methodology for determining individual reflexivity. *Psikhologicheskiy zhurnal.* [Psychological journal]. 2003, vol. 24, iss. 5, pp. 45–57. (In Russian).

10. Koroleva D. O., Khavenson T. E. Portrait of innovative educator of the 21st century. *Voprosy obrazovaniya.* [Issues of education]. 2015, iss. 1, pp. 182–196. (In Russian).

11. Leontiev A. N. *Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost.* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Smysl: Akademiya, 2004, 352 p. (In Russian).

12. Markova A. K. Psychological patterns of professional development common to different professions. *Psikhologicheskiye osnovy professionalnoy deyatelnosti: khrestom. Sost. V. A. Bodrov.* [Psychological foundations of professional activity: a collection. Compiled by V. A. Bodrov]. Moscow, Per Se: Logos, 2007, pp. 536–542. (In Russian).

13. Mitina L. M., Shaydenko N. A., Kipurova S. N. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professionalnogo razvitiya: realnost i perspektivy: monogr. Pod red. L. M. Mitinoy.* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects: monograph. Ed. by L. M. Mitina]. Moscow, Samara, Bakhrakh-M, 2022, 275 p. (In Russian).

14. Mikhaleva N. G. Organizational and methodological support for teachers' professional development as a mechanism for managing the quality of educational activities. *Nauchno-metodicheskoye obespecheniye otsenki kachestva obrazovaniya.* [Scientific and methodological support for assessing quality of education]. 2022, iss. 2 (16), pp. 78–82. (In Russian).

15. Morosanova V. I. Development of O. A. Konopkin's Ideas in modern research on conscious self-regulation in the context of current education tasks. *Voprosy Psychologii.* [Issues of psychology]. 2021, iss. 34, pp. 265–272. (In Russian).

16. On approval of the professional standard "Head of an educational organization (management of a preschool educational organization and a general education organization)": Order of Ministry of Labor of the Russian Federation dated April 19, 2021 iss. 250n. *Garant.* [Guarantor]. 2021. Available at: https://base.garant.ru/402691091/?ysclid=mk6n233pyh559287183 (accessed: 09.01.2026). (In Russian).

17. *Ob utverzhdenii professionalnogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost v sfere doshkolnogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel, uchitel)" (s izm. i dop.): prikaz M-va truda i sots. zashchity RF ot 18.10.2013 № 544n. 201.3.* [On approval of the professional standard "Teacher (teaching activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher) (as amended and supplemented)": Order of Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 18, 2013 iss. 544n. 201.3. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=281205&ysclid=mk6o8dp5vq445642271 (accessed: 09.01.2026). (In Russian).

18. Poddubny N. V. *Sinergetika: dialektika samoorganizuyushchikhsya sistem.* [Synergetics: dialectics of self-organizing systems]. Belgorod, Belgorod State University, 1999, 352 p. (In Russian).

19. Prigogine I. R., Stengers I. *Poryadok iz khaosa: Novyy dialog cheloveka s prirodoy: per. s angl. Obshch. red. V. I. Arshinova, Yu. L. Klimontovicha, Yu. V. Sachkova.* [Order out of Chaos: man's new dialogue with nature. Translated from English. Ed. by V. I. Arshinov, Yu. L. Klimontovich, Yu. V. Sachkov]. Moscow, Progress, 1986, 432 p. (In Russian).

20. Rean A. A. *Psikhologiya lichnosti.* [Personality psychology]. St. Petersburg, Piter, 2013, 288 p. (In Russian).

21. Roytblat O. V. Conditions for stimulating subjective activity in the process of professional and personal development of teachers. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov.* [Scientific support for a system of in-service teacher training]. 2021, iss. 1 (46), pp. 18–27.

22. Rukavishnikova E. E. Reflection as a mechanism for teacher professional development. *Vestnik stavropolskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta.* [Bulletin of Stavropol State Pedagogical Institute]. 2024, iss. 1 (21), pp. 142–152. (In Russian).

23. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. *Pedagogika: ucheb. posobiye. Pod red. V. A. Slastenina.* [Pedagogy: a textbook. Ed. by V. A. Slastenin]. Moscow, Akademiya, 2002, 576 p. (In Russian).

24. Sukhareva O. A., Kostenko I. A., Gulakova A. A. Acmeological laboratory as a mechanism for teachers' personal and professional development]. *Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teoriya i praktika realizatsii.* [Resources of athletes' competitiveness: theory and practice of implementation]. 2024, iss. 14, pp. 216–218. (In Russian).

25. Tunik E. E. *Luchshiye testy na kreativnost. Diagnostika tvorcheskogo myshleniya.* [Top tests of creativity]. Diagnostics of creative thinking]. St. Petersburg, Piter, 2013, 320 p. (In Russian).

26. Urazmanova F. N., Savicheva Yu. O. Networking as a mechanism for supporting continuous professional development of teachers in schools with low educational results. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov.* [Scientific support for a system of advanced personnel training]. 2024, iss. 2 (59), pp. 120–127. (In Russian).

27. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp: ucheb. posobiye dlya studentov vuzov.* [Social and psychological diagnostics of personality and small group development: a university textbook]. Moscow, Institute of Psychotherapy, 2002, 490 p. (In Russian).

28. Kholodnaya M. A. *Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya.* [Psychology of intelligence. research paradoxes]. St. Petersburg, Piter, 2002, 272 p. (In Russian).

29. Chernyavskaya G. K. *Trudnyy put k samomu sebe.* [The difficult path to oneself]. St. Petersburg, St. Petersburg University, 1994, 120 p. (In Russian).

30. A voyage of discovering the impacts of teacher immunity and emotion regulation on professional identity, autonomy, and work motivation in Iranian EFL landscape. Namaziandost E., Heydarnejad T., Rezai A. [et al.] *BMC Psychology*. 2024, vol. 12, art.no 43. DOI: https://doi.org/10.1186/s40359-024-01544-9.

31. Elizov M., Jarvis C. Peer Coaching and Mentorship. Ed. by Y. Steinert. *Faculty development in the health professions. innovation and change in professional education.* Singapore, Springer, 2025, vol. 11. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-97-9372-3_8.

32. Modeling and prompting professional vision in a virtual learning environment: effects on pre-service teachers' cognitive load and motivation. Junker R., Janeczko J., Lehmkuhl A. [et al.] *Education & Information Technologies*. 2025, vol. 30. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-025-13559-9.

33. Ozen-Uyar R., Yigit-Gencten V. Enhancing Early Childhood Teachers' SEL Competencies: A Scoping Review of Coaching-Based Professional Development. *Early Childhood Education Journal.* 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s10643-025-01980-1.

34. Unpacking teachers' engagement in generative AI-facilitated workplace learning: insights from the AIDUA model. Huang X., Lai C., Song H. [et al.] *Education & Information Technologies*. 2026. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-026-13901-9.

Информация об авторах

Жураковская Вера Михайловна — доктор педагогических наук, профессор кафедры управления Корпоративного университета развития образования Московской области, почетный работник общего образования Российской Федерации.

Оличева Ольга Анатольевна — кандидат исторических наук, директор МОУ «Лицей г. Истра» Московской области, почетный работник общего образования Российской Федерации.

Information about the authors

Zhurakovskaya Vera Mikhailovna — Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Management at the Moscow Region Corporate University for Educational Development, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation.

Olicheva Olga Anatolyevna — Candidate of History, Director of the Moscow Regional Lyceum in Istra, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 20.01.2026; одобрена после рецензирования 20.02.2026; принята к публикации 04.03.2026.

The article was submitted 20.01.2026; approved after reviewing 20.02.2026; accepted for publication 04.03.2026.

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 104–111.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 104–111.

Научная статья
УДК 378.434
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.010

Роль выездных практических занятий в подготовке будущих сотрудников к службе в уголовно-исполнительной системе

Зауторова Эльвира Викторовна
Вологодский институт права и экономики
Вологда, Россия
Научно-исследовательский институт ФСИН России
Москва, Россия
elvira-song@mail.ru

Аннотация. Обучающиеся в вузах ФСИН России должны быть подготовлены к будущей профессиональной деятельности, организации и проведению психолого-педагогической работы с осужденными различных категорий, проявлять стремление к постоянному совершенствованию своих знаний и умений. Вместе с тем отмечается слабая психологическая и практическая готовность обучающихся к профессиональной деятельности. Поэтому встает вопрос о поиске путей совершенствования образовательного процесса, более эффективного использования практико-ориентированного подхода в обучении с целью подготовки будущих специалистов.

В представленной статье рассматривается вопрос о роли и значении практических выездных занятий на базе исправительных учреждений. Автор статьи, основываясь на оценке курсантами собственных впечатлений и эмоций от первого посещения исправительного учреждения в рамках учебной дисциплины «Пенитенциарная педагогика», делает вывод, что благодаря регулярным выездным занятиям будущие сотрудники лучше адаптируются к особенностям своей профессиональной деятельности, проявляют больший интерес к профессии.

Целью исследования являлось изучение роли практических занятий в рамках подготовки будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Использован обзорно-аналитический метод, заключающийся в теоретическом анализе научных источников по проблематике исследования, а также методы обобщения и сравнения.

Полученные данные подчеркивают необходимость более активного включения в процесс обучения практико-ориентированного подхода, поскольку участие в практических занятиях способствует тому, что обучающиеся будут лучше понимать практическую реализацию теоретических знаний, научатся анализировать результаты и принимать решения по производственным ситуациям, а также работать в команде, становиться более ответственными, инициативными, проявлять волевые качества и настойчивость, повышать уровень организаторских способностей и т. д.

Ключевые слова: уголовно-исполнительная система, ведомственные образовательные организации ФСИН России, будущие сотрудники, обучающиеся, практические занятия, выездные практические занятия, профессиональное обучение, исправительные учреждения, практико-ориентированный подход, учебная дисциплина «Пенитенциарная педагогика».

Для цитирования: Зауторова Э. В. Роль выездных практических занятий в подготовке будущих сотрудников к службе в уголовно-исполнительной системе // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 104–111. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.010.

Original article

Role of field training in preparing future employees for service in the correctional system

Zautorova Elvira Viktorovna
Vologda Institute of Law and Economics
Vologda, Russia
Scientific Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
Moscow, Russia
elvira-song@mail.ru

© Зауторова Э. В., 2026

Abstract. Students at universities of the Federal Penitentiary Service of Russia must be trained for future professional practice, including organization and implementation of psychological and educational work with various categories of inmates. They must show a commitment to the continuous improvement of their knowledge and skills. At the same time, it is noted that students show poor psychological and practical readiness for professional practice. Therefore, there is a need to find ways to improve the educational process and make more effective use of a practice-oriented approach in training future specialists.

This article examines the role and significance of practical field trips to correctional facilities. Based on cadets' assessments of their own impressions and emotions after their first visit to a correctional facility. This field trip was part of the course "Penitentiary Pedagogy." The author concludes that regular field trips help future staff members better adapt to the specific nature of their professional work and develop a greater interest in the profession.

The aim of this study was to examine the role of practical training in the preparation of future employees of the correctional system.

A review-and-analysis method was employed, involving a theoretical analysis of academic sources, as well as methods of generalization and comparison.

The data obtained underscore the need for a more active incorporation of a practice-oriented approach into the training process. The activities should include participation in practical training and help the trainees to better understand the practical application of theoretical knowledge, learn to analyze results and make decisions in work-related situations, as well as participate in team, grow more responsible, proactive, demonstrate willpower and perseverance, improve their organizational skills, and others.

Keywords: correctional system, educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia, future staff members, students, practical training, off-site practical training, vocational training, correctional facilities, practice-oriented approach, the course "Penitentiary Pedagogy."

For citation: Zautorova E. V. Role of field training in preparing future employees for service in the correctional system // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 104–111. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.010.

Введение. Сегодня в период развития уголовно-исполнительной системы (далее — УИС) нашей страны постоянно повышаются требования к профессионализму сотрудников. Обучающиеся в вузах ФСИН России должны быть подготовлены к профессиональной деятельности, организации и проведению психолого-педагогической и оперативной работы с осужденными различных категорий, проявлять стремление к постоянному совершенствованию своих знаний и умений (Тарабуев, 2020). Вместе с тем в настоящее время в УИС отмечается высокая текучесть кадров, особенно молодых сотрудников, которая сегодня предстает серьезной проблемой всей пенитенциарной системы, что свидетельствует о слабой психологической и практической готовности обучающихся к профессиональной деятельности.

Так, Л. Л. Малкова, размышляя о проблеме текучести кадров, определяет данное явление как один из каналов кадрового ресурса органов и учреждений уголовно-исполнительной системы, состоящих из индивидуальных неорганизованных перемещений сотрудников за пределы данной системы, осуществляемые или по их собственной инициативе, или в силу влияния дезадаптирующих факторов, несоответствия места службы запросам сотрудника (Малкова, 2021). При этом Ю. С. Лисник и С. В. Горностаев отмечают, что важным фактором успешности будущей профессиональной деятельности сотрудника пенитенциарной системы становятся его индивидуально-психологические личностные качества, выявляемые в ходе изучения личности курсантов, поступающих на службу (Лисник, Горностаев, 2021 ; Подготовка кадров в современных условиях развития образования: реалии и перспективы, 2022).

В связи с этим возрастает роль практических занятий, особенно выездных, которые проходят на базе исправительных учреждений для полного представления о месте и условиях, где обучающиеся будут в дальнейшем нести службу. Отметим, что выездные практические занятия способствуют комплексному развитию курсантов: лучшему пониманию будущей практической реализации своих теоретических знаний, наращиванию практического опыта, социальных навыков, коммуникативных компетенций и т. д. (Брыков, 2021). Выполнение коллективных практических заданий также способствует отработке навыков анализировать результаты и принимать ответственные решения по различным производственным ситуациям, развитию организаторских способностей, умений работать в команде, проявлять инициативу, настойчивость и волевые качества и т. д. (Зауторова, 2024).

Целью исследования являлось изучение роли практических занятий в рамках подготовки будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Гипотеза исследования: практические занятия способствует тому, что обучающиеся будут лучше понимать практическую реализацию теоретических знаний, научатся анализировать результаты и принимать решения по производственным ситуациям, что повысит уровень их компетентности и профессионализма.

Методы исследования: обзорно-аналитический метод, заключающийся в теоретическом анализе научных источников по проблематике исследования; анкетирование; метод обобщения и сравнения.

Результаты исследования.

Профессиональное становление личности и практико-ориентированный подход к обучению.

Объект исследования, профессиональное становление личности, нашел отражение в работах В. А. Бодрова (Бодров, 2004), Э. Ф. Зеера, А. М. Павловой (Зеер, Павлова, 2002), О. А. Зенкова (Зенкова, 2021), Е. А. Климова, П. В. Атутова (Климов, Атутов, 1984), Т. В. Кудрявцева (Кудрявцев, 1971), Ю. П. Поварёнкова (Поварёнков, 2021) и др. Многие ученые-исследователи: Г. А. Андреева, В. М. Яковлюк (Андреева, Яковлюк, 2012), В. М. Апахова, А. С. Ваторопин (Апахова, Ваторопин, 2023), А. А. Вотинов, С. А. Грязнов С. А. (Вотинов, Грязнов, 2017), С. В. Кулакова (Кулакова, 2018), Т. В. Кириллова, Е. В. Кучинская (Кириллова, Кучинская, 2018), Л. В. Ковтуненко и А. Б. Ковтуненко (Ковтуненко, Ковтуненко, 2024), Е. А. Малетина (Малетина, 2018), Н. А. Тюгаева, С. И. Афанасьева (Тюгаева, Афанасьева, 2012) и др. — поднимают вопросы профессиональной подготовки и адаптации к службе молодых сотрудников УИС, развития их личностного потенциала и т. п.

Вопросы применения практико-ориентированного подхода в профессиональном обучении отражены в трудах В. И. Байденко, О. Н. Олейниковой (Байденко, Олейникова, 2000), В. А. Болотова (Болотов, 2001), В. П. Борисенкова, А. А. Вербицкого, О. И. Щербаковой (Вербицкий, Щербакова, 2016), В. В. Серикова (Сериков, 2018) и др. Исследователи определяют главной целью практико-ориентированного подхода формирование у будущего специалиста полной готовности к профессиональной деятельности и отмечают, что в содержании программ обучения должна раскрываться связь между знаниями и повседневной деятельностью сотрудника. Другими словами, она должна быть максимально приближенной к реальным условиям служебной деятельности, что способствует оптимизации профессиональной адаптации молодых сотрудников к службе в УИС, «погружению» обучающихся в реалии служебной деятельности (Нестеренко, 2024 ; Адольф, Кондратюк, Кондратюк, Зайцева, 2022).

Выделяют различные формы организации практико-ориентированного подхода в образовательном процессе: это организация учебной, производственной и преддипломной практик, внедрение профессионально ориентированных технологий обучения, применение интерактивных форм обучения (деловые игры, мастер-классы, тренинги, встречи с практическими работниками и др.), выездные практические занятия, которые позволяют реализовать обучающемуся профессиональные знания, полученные на лекционных занятиях.

Организация выездных практических занятий в ведомственном вузе.

В Вологодском институте права и экономики ФСИН России для курсантов второго курса юридического факультета, согласно утвержденной программе по учебной дисциплине «Пенитенциарная педагогика», на базе исправительной колонии № 1 УФСИН России по Вологодской области были организованы выездные практические занятия. В данном учреждении отбывают наказание впервые осужденные женщины. Отметим, что обучающиеся посетили места лишения свободы первый раз, получив опыт и впечатления о будущей службе в УИС. Считаем важным, чтобы для курсантов уже на младших курсах (первый и второй) были созданы условия для получения ими практических навыков работы с осужденными, проходило больше запланированных практических учебных занятий, в том числе связанных с выездом в исправительные учреждения (Харюшин, Цымбалюк, Рианов, 2020).

Всего в ходе изучения курса (36 ауд. ч) предполагается два выездных практических занятия по 4 часа каждое. Основной целью данного выездного занятия в местах лишения свободы было погружение обучающихся в реалии служебной деятельности**,** закрепление полученных на занятиях теоретических знаний на практике, что позволяет сформировать у обучающихся интерес к профессии, развить чувство ответственности, инициативу, волю и настойчивость. В ходе занятия были определены задачи: проведение ознакомительной экскурсии по исправительному учреждению (курсанты посетили отряд осужденных — жилая зона, столовая, швейное производство, клуб и др.), знакомство с организацией деятельности и документацией начальника отряда (беседа с начальником отряда, изучение документации, просмотр журналов и т. д.), выявление особенностей проведения воспитатель-

ной работы с осужденными, в частности организации образовательного процесса в исправительном учреждении (наблюдение, беседа с сотрудниками, осуществляющими воспитательную работу и организацию обучения осужденных).

Мы старались создать условия и возможности для выражения точки зрения самого обучающегося, узнать критическое оценивание им фактов и явлений, проявления творчества и активности. С учетом того, что курсанты впервые находились в исправительном учреждении, нам было важно сравнить их представления об исправительном учреждении до и после его посещения. Обучающиеся по заданию преподавателя должны были обратить внимание на условия содержания осужденных, режим (правила поведения), организацию образовательного процесса, особенности общения в среде осужденных и сотрудников с осужденными. Они могли вести записи, наблюдать за происходящим, участвовать в беседе с начальником отряда и осужденными в ходе проведения занятия в исправительном учреждении.

Как правило, и это отмечают сами курсанты, все представления о местах лишения свободы у них сформированы лишь на основе фильмов, историй, рассказов третьих лиц, стереотипов и сведений из интернет-источников. Вместе с тем впечатления от посещения исправительного учреждения могут быть разными и зависят от личных ожиданий и восприятия. Самое важное — представлять реальную картину, чувствовать себя уверенным специалистом, а когда наступит настоящая служба в УИС — предстать профессионалом, готовым решать поставленные задачи на высоком уровне.

Итоги опроса курсантов по первому посещению исправительной колонии УФСИН России по Вологодской области.

После выездного занятия в учебной аудитории института обучающимся была предложена анкета: метод анкетирования позволяет понять, как аудитория воспринимает происходящие события, оценить общественное явление на ту или иную проблему. Анкета содержала ряд вопросов: 1) Ваше первое впечатление о посещении мест лишения свободы? 2) Оцените организацию и проведение воспитательной работы с осужденными в условиях лишения свободы; 3) Дайте оценку организации процесса обучения осужденных в местах лишения свободы; 4) Каково значение первого вашего знакомства с исправительным учреждением для обучения в ведомственном вузе?

Итак, представим ответы курсантов на данные вопросы:

— «Появился шанс увидеть своими глазами, что же такое колония на самом деле. Сразу хочется отметить, что эта поездка оказала на меня сильное впечатление… Во-первых, конечно же, разнообразные фильмы заставляют представлять подобные заведения серыми, сырыми и закованными в колючую проволоку. Нет, проволока, естественно, есть, но ее явно не так много, как казалось. Внешний вид зданий спокойный, все хорошо организовано, расположено и интуитивно понятно, что и где находится…»; «Мне было сначала не по себе при осознании того, что рядом со мной находятся люди, которые совершили серьезные уголовные преступления…»;

— «Я осознал, что теория и практика имеют местами весомые различия. Я по-настоящему увидел, как происходит проверка на наличие запрещенных предметов, пройдя контрольно-пропускной пункт»; «Я был очень удивлен тем, что на внутренней территории исправительного учреждения совсем иная жизнь осужденных женщин: перемещения осуществляются строем, строгий распорядок дня, каждая осужденная имеет номер своего отряда и форменное обмундирование….»; «Меня удивило то, что условия проживания осужденных очень сильно похожи на наши в институте….».

Курсантов ознакомили с организацией и проведением воспитательной работы с осужденными в условиях лишения свободы. Представим некоторые их оценки:

— «Меня поистине впечатлило разнообразие культурно-массовых мероприятий и кружков. Практически каждая женщина осужденная может найти себе место, где именно ей будет интересно проводить свой досуг. А главное, сколько талантов скрыто за этими стенами, мне хочется верить, что после освобождения женщины продолжат улучшать свои навыки, приобретенные в разнообразных кружках, будь то спорт, рисование или актерское мастерство…»;

— «Сотрудники на личном примере показали нам, что работа воспитателей очень сложная и требующая затрачивать много сил и времени, потому что каждый начальник отряда несет ответственность за конкретную осужденную….»; «Услышали от самих осужденных, что достаточно часто применяются меры поощрения и взысканий к ним, что способствует их желанию к исправлению…»; «Понял, что наша главная задача как будущих сотрудников — не придираться и подавлять осужденных за их преступления, а, наоборот, перевоспитать их, так сказать, научить заново жить в обществе, чтобы они не представляли опасности для граждан...».

Представим отзывы курсантов относительно организации процесса обучения осужденных в местах лишения свободы:

— «Исправительная колония создает условия и возможности для обучения, причем буквально любой уровень образовательной программы. Можно закончить 11-классовую систему или профессиональное специальное училище, а в отдельных случаях — получить даже высшее образование…»; «Меня впечатлила девушка, с которой у нас была возможность пообщаться, в стенах исправительного учреждения она получает высшее образование в дистанционном формате. Это демонстрирует, что она явно не просто встала на путь исправления, а буквально стремится к своей цели и уже планирует то, как будет жить после своего освобождения. Мотивация — вот что нужно для быстрого и эффективного исправления!»;

— «Самое большое впечатление у меня оставила библиотека исправительного учреждения. Такое большое количество разнообразных томов, авторы всех эпох и народов! Да, ограничения есть, например, практически не представлен такой жанр, как детектив; на столе рядом с работницей библиотеки лежала увесистая папка, в которой перечислены все запрещенные книги и авторы. Но, несмотря на это, библиотека насчитывает около 11 000 различных изданий книг и журналов!»;

— «Мы увидели, что в настоящее время создаются необходимые условия для получения осужденными образования. С осужденными организуются читательские часы, работает клуб, проводятся беседы и тематические недели по определенным литературным направления… Однако, как нам сказали, не все проявляют желание учиться и получать знания…».

Значение первого знакомства с исправительным учреждением для обучения в ведомственном вузе курсанты определяют следующим образом: «Впереди меня ждет практика, где я целых 2 недели проведу, работая в исправительном учреждении, и данный опыт, уверена, сильно поможет мне в более быстрой адаптации в работе с осужденными»; «Раньше я представлял себе исправительную колонию совсем по- другому. Я думал, что в колонии нет ничего человеческого, антисанитария и т. д. Но мои взгляды поменялись после выездного практического занятия: осужденные живут обычной, повседневной жизнью… мечтают о доме…»; «Я понял, что осужденные — это люди, совершившие страшную ошибку в своей жизни, за которую они и должны находиться в местах лишения свободы».

Итак, представления курсантов, впервые посетивших исправительное учреждение, были разными. Большей частью они расходятся со сформировавшейся ранее оценкой о местах лишения свободы. Если до посещения исправительного учреждения представления были неполными, обрывочными, с долей романтического настроения, основанными только на информации из кинофильмов и интернета, то после посещения у обучающихся появилось реальное представление о местах лишения свободы, организации воспитательной работы с осужденными и условиях их содержания.

Выводы и перспективы исследования. При включении различных форм практико-ориентированного обучения в образовательный процесс подготовки будущих сотрудников УИС происходит сочетание фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовкой обучающихся, так как это предполагает воспроизведение в формах и методах учебной деятельности реальных ситуаций, сопровождающих конкретную профессиональную деятельность. При этом необходимо использовать принцип системности, разрабатывать четкий план и график проведения таких занятий.

Роль выездных практических занятий на базе исправительных учреждений важна для эффективности процесса обучения будущих сотрудников: они способствуют выработке навыков системного и критического мышления, которое дает возможность комплексно и оперативно решать сложные проблемы, учит планировать свои действия и предвидеть их, развивает коммуникативную компетенцию, ответственность, повышает сознательность участников процесса и т. д. При этом происходит стимулирование активной самостоятельности обучающихся в познавательной деятельности, что в значительной мере пригодится будущим сотрудникам в их профессиональной служебной деятельности.

Активное включение выездных практических занятий в исправительное учреждение в процессе профессиональной подготовки обучающихся ведомственных вузов способствует получению реального опыта будущей профессиональной деятельности в УИС, создает соответствующий уровень компетентности и профессионализма специалиста.

Список источников

1. Андреева Г. А., Яковлюк С. М. Профессионализм учителя и его ценности в контексте театральной педагогики : моногр. / под общ. ред. Г. А. Андреевой. — Коломна, 2012. — 150 с.

2. Апахова В. М., Ваторопин А. С. Адресные программы адаптации как способ снижения текучести кадров в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы // Вопросы управления. — 2023. — № 6. — С. 53–70.

3. Байденко В. И., Олейникова О. Н. Научные исследования в сфере профессионального образования: состояние и проблемы (1996–1999 гг.) : темат. обзор отчетов, исслед. программ, моногр. и публ. — М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. — 61 с.

4. Бодров В. А. Методологические и теоретические вопросы изучения проблемы профессиональной пригодности субъекта труда // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / под ред. В. А. Бодрова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2004. — С. 10–27.

5. Болотов В. А. Педагогическое образование России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление : моногр. — Волгоград : Перемена, 2001. — 290 с.

6. Брыков Д. А. Организация работы с кадрами УИС в современных условиях // Актуальные проблемы организации деятельности органов и учреждений уголовно-исполнительной системы в условиях развития : материалы межвуз. науч.-практ. конф., посвящ. памяти заслуж. деятеля науки РСФСР, д-ра юрид. наук, проф. А. И. Зубкова и Дню российской науки. — Рязань : Акад. ФСИН России, 2021. — С. 45–48.

7. Вербицкий А. А., Щербакова О. И. Конфликтологическая культура специалиста: технологии формирования : моногр. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2016. — 412 с.

8. Вотинов А. А., Грязнов С. А. Организация повышения квалификации сотрудников УИС // Вестник Самарского юридического института. — 2017. — № 1 (23). — С. 91–95.

9. Зауторова Э. В. Некоторые проблемы и пути их решения в дополнительном профессиональном образовании // Траектория развития субъектов образовательного процесса : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. — Воронеж, 2024. — С. 141–147.

10. Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Проблема изучения профессионально-личностного потенциала: результаты поискового исследования // Образование и наука. — 2002. — № 1 (13). — С. 103–117.

11. Зенкова О. А. Исследование региональных гендерных особенностей выбора профессии, трудоустройства и социальной адаптации образованных молодых женщин // Вопросы управления. — 2021. — № 5. — С. 52–64.

12. Кириллова Т. В., Кучинская Е. В. Правовые и психолого-педагогические основы профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы : моногр. — Ульяновск : Зебра, 2018. — 120 с.

13. Климов Е. А., Атутов П. В. Проблемы психологического обеспечения подготовки молодежи к труду и выбору профессии // Вопросы психологии. — 1984. — № 1. — С. 13–19.

14. Ковтуненко Л. В., Ковтуненко А. Б. Образ образовательной среды ведомственной организации и профессиональная идентичность будущего сотрудника // Пенитенциарная наука. — 2024. — Т. 18, № 1 (65). — С. 102–107.

15. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления : автореф. … д-ра психол. наук. — М., 1971. — 31 с.

16. Кулакова С. В. Направления повышения профессиональной компетентности психологов уголовно-исполнительной системы в контроле профилактики профессионального выгорания // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер. «Образование и педагогические науки». — 2018. — № 4 (808). — С. 180–195.

17. Лисник Ю. С., Горностаев С. В. Индивидуально-психологические факторы пригодности к деятельности младшего командира подразделения курсантов вузов ФСИН // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2021. — Т. 26, № 2 (85). — С. 156–163.

18. Малетина Е. А. Профессиональная адаптация молодых сотрудников уголовно-исполнительной системы // Образование и наука в России и за рубежом. — 2018. — № 11 (46). — С. 105–108.

19. Малкова Л. Л. Организационно-правовые аспекты проблемы текучести кадров в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации // Iuspublicum et privatum. — 2021. — № 4 (14). — С. 118–123.

20. Нестеренко В. В. Совершенствование огневой подготовки курсантов ФСИН России путем внедрения новейших инновационных разработок (технологий) // Молодой ученый. — 2024. — № 24 (523). — С. 169–171.

21. Организационно-методическое обеспечение наставничества в профессиональной подготовке будущих педагогов / В. А. Адольф, А. И. Кондратюк, Т. А. Кондратюк, М. С. Зайцева // Народное образование. — 2022. — № 3. — С. 115–120.

22. Поварёнков Ю. П. Психология деятельности профессионала : моногр. — Ярославль : Ярослав. гос. пед. ун-т, 2021. — 243 с.

23. Подготовка кадров в современных условиях развития образования: реалии и перспективы : сб. материалов науч.-метод. конф. — Рязань : Акад. ФСИН России, 2022. — 115 с.

24. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии : моногр. — М. : Ред.-изд. дом Рос. нов. ун-та, 2018. — 291 с.

25. Тарабуев Л. Н. Совершенствование системы подготовки лиц, впервые принятых на службу в уголовно-исполнительную систему, к действиям при оружии и стрельбе // VI педагогические чтения, посвящ. памяти проф. С. И. Злобина : сб. науч. ст. — Пермь, 2020. — С. 176–180.

26. Тюгаева Н. В., Афанасьева С. И. Нравственное воспитание слушателей учебных центров ФСИН России : моногр. — Рязань, 2012. — 113 с.

27. Харюшин Д. В., Цымбалюк Н. И., Рианов С. А. Внутренняя и внешняя оценка как перспективный инструмент валидации уровня подготовки обучающихся в образовательных организациях ФСИН России // Ведомости уголовно-исполнительной системы. — 2020. — № 12. — С. 64–68.

References

1. Andreeva G. A., Yakovlyuk S. M. *Professionalizm uchitelya i yego tsennosti v kontekste teatralnoy pedagogiki: monogr. Pod obshch. red. G. A. Andreyevoy.* [Teachers' professionalism and its values in the context of theater pedagogy: monograph. Ed. by G. A. Andreeva]. Kolomna, 2012, 150 p. (In Russian).

2. Apakhova V. M., Vatoropin A. S. Targeted adaptation programs as a way to reduce staff turnover in correctional institutions of the penal system. *Voprosy upravleniya*. [Management issues]. 2023, iss. 6, pp. 53–70. (In Russian).

3. Baydenko V. I., Oleynikova O. N. *Nauchnyye issledovaniya v sfere professionalnogo obrazovaniya: sostoyaniye i problemy (1996–1999 gg.): temat. obzor otchetov, issled. programm, monogr. i publ.* [Scientific research in the sphere of professional education: status and problems (1996–1999): thematic review of reports, research programs, monographs and publications]. Moscow, Research Center for Quality Problems of Specialist Training, 2000, 61 p. (In Russian).

4. Bodrov V. A. Methodological and theoretical issues in studying the problem of professional suitability of a worker performer. *Professionalnaya prigodnost: subyektno-deyatelnostnyy podkhod. Pod red. V. A. Bodrova.* [Professional suitability: subject-activity approach. Ed. by V. A. Bodrov]. Moscow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2004, pp. 10–27. (In Russian).

5. Bolotov V. A. *Pedagogicheskoye obrazovaniye Rossii v usloviyakh sotsialnykh peremen: printsipy, tekhnologii, upravleniye: monogr.* [Pedagogical education in Russia in the context of social change: principles, technologies, management: monograph]. Volgograd, Peremena, 2001, 290 p. (In Russian).

6. Brykov D. A. Organization of work with the personnel of the penal system in modern conditions. *Aktualnyye problemy organizatsii deyatelnosti organov i uchrezhdeniy ugolovno-ispolnitelnoy sistemy v usloviyakh razvitiya: materialy mezhvuz. nauch.-prakt. konf., posvyashch. pamyati zasluzh. deyatelya nauki RSFSR, d-ra yurid. nauk, prof. A. I. Zubkova i Dnyu rossiyskoy nauki.* [Current problems of organizing the activities of bodies and institutions of the penal system in the context of development: materials of the inter-university scientific and practical conference, dedicated to the memory of Honored Scientist of the RSFSR, Doctor of Law, Professor A. I. Zubkov and the Russian Science Day]. Ryazan, Academy of Federal Penitentiary Service of Russia]. 2021, pp. 45-48. (In Russian).

7. Verbitsky A. A., Shcherbakova O. I. *Konfliktologicheskaya kultura spetsialista: tekhnologii formirovaniya: monogr.* [Conflictology culture of a specialist: formation technologies: monograph]. Moscow, Moscow Pedagogical State University, 2016, 412 p. (In Russian).

8. Votinov A. A., Gryaznov S. A. Organization of in-service training for penal system officers. *Vestnik Samarskogo yuridicheskogo instituta*. [Bulletin of Samara Law Institute]. 2017, iss. 1 (23), pp. 91–95. (In Russian).

9. Zautorova E. V. Some problems and solutions in continuing professional education. *Trayektoriya razvitiya subyektov obrazovatelnogo protsessa: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Development trajectory of subjects of the educational process: proceedings of the II int. scientific and practical conference]. Voronezh, 2024, pp. 141–147. (In Russian).

10. Zeer E. F., Pavlova A. M. Studying professional and personal potential: results of an exploratory research. *Obrazovaniye i nauka*. [Education and science]. 2002, iss. 1 (13), pp. 103–117. (In Russian).

11. Zenkova O. A. A Study of regional gender specifics of career choice, employment, and social adaptation of educated young women]. *Voprosy upravleniya.* [Management issues]. 2021, iss. 5, pp. 52–64. (In Russian).

12. Kirillova T. V., Kuchinskaya E. V. *Pravovyye i psikhologo-pedagogicheskiye osnovy professionalnoy deyatelnosti sotrudnikov ugolovno-ispolnitelnoy sistemy: monogr.* [Legal, psychological, and pedagogical foundations of the professional activities of penal system employees: monograph]. Ulyanovsk, Zebra, 2018, 120 p. (In Russian).

13. Klimov E. A., Atutov P. V. Issues of psychological support for preparing young people for work and choosing a profession. *Voprosy psikhologii.* [Issues of psychology]. 1984, iss. 1, pp. 13–19. (In Russian).

14. Kovtunenko L. V., Kovtunenko A. B. Image of Educational environment of a departmental organization and professional identity of a future employee. *Penitentsiarnaya nauka.* [Penitentiary research]. 2024, vol. 18, iss. 1 (65), pp. 102–107. (In Russian).

15. Kudryavtsev T. V. *Psikhologiya tekhnicheskogo myshleniya: avtoref. ... d-ra psikhol. nauk.* [Psychology of Technical Thinking: abstract of dissertation … of Doctor of Psychology]. Moscow, 1971, 31 p. (In Russian).

16. Kulakova S. V. Directions for improving professional competence of psychologists of the penal system in monitoring the prevention of professional burnout. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Ser. "Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki".* [Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Series "Education and pedagogy". 2018, iss. 4 (808), pp. 180–195. (In Russian).

17. Lisnik Yu. S., Gornostaev S. V. Individual psychological factors of suitability for activities of a junior commander of a unit of cadets of FSIN universities. *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh.* [Psychopedagogy in law enforcement agencies]. 2021, vol. 26, iss. 2 (85), pp. 156–163. (In Russian).

18. Maletina E. A. Professional adaptation of young employees of the penal system. *Obrazovaniye i nauka v Rossii i za rubezhom*. [Education and science in Russia and abroad]. 2018, iss. 11 (46), pp. 105–108. (In Russian).

19. Malkova L. L. Organizational and legal aspects of the problem of staff turnover in the penal system of the Russian Federation. *Iuspublicum et privatum*. [Public and private law]. 2021, iss. 4 (14), pp. 118–123. (In Russian).

20. Nesterenko V. V. Improving the firearms training of cadets of Russian Federal Penitentiary Service by implementing the latest innovative developments (technologies). *Molodoy uchenyy*. [Young scientist]. 2024, iss. 24 (523), pp. 169–171. (In Russian).

21. Adolf V. A., Kondratyuk A. I., Kondratyuk T. A., Zaitseva M. S. Organizational and methodological support for mentoring in professional training of future teachers. *Narodnoye obrazovaniye.* [Public education]. 2022, iss. 3, pp. 115–120. (In Russian).

22. Povarenkov Yu. P. *Psikhologiya deyatelnosti professionala: monogr.* [Psychology of professional activity: monograph]. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University, 2021, 243 p. (in Russian).

23. *Podgotovka kadrov v sovremennykh usloviyakh razvitiya obrazovaniya: realii i perspektivy: sb. materialov nauch.-metod. konf.* [Personnel training in modern educational conditions: realities and prospects: collection of materials from the scientific-methodological conference]. Ryazan, Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia]. 2022, 115 p. (in Russian).

24. Serikov V. V. *Pedagogicheskaya realnost i pedagogicheskoye znaniye. Opyt metodologicheskoy refleksii: monogr.* [Pedagogical reality and pedagogical knowledge. A case of methodological reflection: monograph]. Moscow, Russian New University Publ., 2018, 291 p. (in Russian).

25. Tarabuev L. N. Improving the system of training newly recruited cadets in the penitentiary system for action with weapons and shooting. *VI pedagogicheskiye chteniya, posvyashch. pamyati prof. S. I. Zlobina: sb. nauch. st.* [VI pedagogical readings, devoted to the memory of prof. S. I. Zlobin: collection of scientific articles]. Perm, 2020, pp. 176–180. (In Russian).

26. Tyugaeva N. V., Afanasyeva S. I. *Nravstvennoye vospitaniye slushateley uchebnykh tsentrov FSIN Rossii: monogr.* [Moral education of students of training centers of Russian Federal Penitentiary Service: monograph. Ryazan, 2012, 113 p. (In Russian).

27. Kharyushin D. V., Tsymbalyuk N. I., Rianov S. A. Internal and external assessment as a promising tool for validating the level of training of students in educational organizations of Russian Federal Penitentiary Service. *Vedomosti ugolovno-ispolnitelnoy sistemy.* [Bulletin of the criminal-executive system]. 2020, iss. 12, pp. 64–68. (In Russian).

Информация об авторе

Зауторова Эльвира Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики Вологодского института права и экономики ФСИН России, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института ФСИН России.

Information about the author

Zautorova Elvira Viktorovna — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Legal Psychology and Pedagogy at the Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia, Leading Researcher at the Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia.

Статья поступила в редакцию 05.03.2026; одобрена после рецензирования 07.04.2026; принята к публикации 14.04.2026.

The article was submitted 05.03.2026; approved after reviewing 07.04.2026; accepted for publication 14.04.2026.

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 112–120.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 112–120.

Научная статья
УДК 378.147:811.111´243
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.011

Инструменты искусственного интеллекта как средство активизации речевой деятельности при изучении иностранного языка в неязыковом вузе

Зелевская Наталья Анатольевна
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
natalyazelevskaya@yandex.ru

Ризина Татьяна Владимировна
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
erde2008@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема активизации речевой деятельности у студентов нелингвистических направлений подготовки на основе технологий искусственного интеллекта в процессе изучения иностранного языка в вузе. Теоретическую базу исследования составили работы И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, В. Г. Сысоева, С. А. Корольковой, Н. М. Евстигнеева, Л. В. Гудковой, К. А. Салиховой, В. М. Ереминой. Актуальность проблемы обусловлена важностью внедрения инструментов искусственного интеллекта и необходимостью разработки нового подхода к обучению иностранному языку с использованием искусственного интеллекта. Цель исследования заключается в определении условий и анализе содержательного компонента активизации речевой деятельности студентов нелингвистического вуза с помощью инструментов искусственного интеллекта в ходе изучения иностранного языка. Гипотеза предполагает, что применение инструментов искусственного интеллекта в процессе изучения иностранного языка может активизировать речевую деятельность студентов при создании условий, позволяющих интегрировать в содержание обучения эффективные задания с использованием искусственного интеллекта для развития коммуникативной компетенции.

Новизна исследования состоит в разработке продуктивных заданий для активизации речевой деятельности студентов с применением технологий искусственного интеллекта. В исследовании применялись методы обобщения научно-педагогической литературы по проблеме исследования, наблюдения, анализа, сравнения. Установлено, что использование инструментов искусственного интеллекта (Perplexity, Twee, Reverso Context, Yandex Translate, Google Translate, TTS Luvvoice, TTS Maker) способствуют активизации речевой деятельности (чтение, говорение, слушание, письмо) в аудиторной и самостоятельной работе студентов неязыковых факультетов. Практическая значимость состоит в возможности применения разработанных заданий с использованием инструментов искусственного интеллекта преподавателями иностранного языка.

Ключевые слова: речевая деятельность, активизация, инструменты искусственного интеллекта, нейросеть, онлайн-переводчик, дидактический потенциал, фонетические навыки, говорение, слушание, письменная речь, чтение.

Для цитирования: Зелевская Н. А., Ризина Т. В. Инструменты искусственного интеллекта как средство активизации речевой деятельности при изучении иностранного языка в неязыковом вузе // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 112–120. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.011.

Original article

AI tools as means of stimulating speech activity in foreign language learning at non-language university

Zelevskaya Natalya Anatolyevna
Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
natalyazelevskaya@yandex.ru

© Зелевская Н. А., Ризина Т. В., 2026

Rizina Tatyana Vladimirovna
Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
erde2008@yandex.ru

Abstract. This article examines the issue of stimulating speech practice in undergraduate students trained in non-linguistic majors through artificial intelligence technologies in the process of learning a foreign language at the university level. The theoretical basis of the study consists of works by I. A. Zimnyaya, A. A. Leontiev, V. G. Sysoev, S. A. Korolkova, N. M. Evstigneev, L. V. Gudkova, K. A. Salikhova, and V. M. Eremina. The relevance of the problem stems from the importance of implementing AI tools and the need to develop a new approach to FL teaching using artificial intelligence. The aim of the study is to identify the conditions and analyze the content-related component of stimulating speech activities of students at a non-linguistic university department using artificial intelligence tools during the process of learning a foreign language. The hypothesis states that application of AI tools in the process of learning a foreign language can stimulate students' speech activity by creating conditions that allow for integration of effective tasks using AI into the curriculum to develop communicative competence.

The novelty of this study lies in the development of productive tasks designed to stimulate students' language activities through the use of artificial intelligence technologies. The study employed a variety of methods, including a review of academic and pedagogical literature on the research topic, as well as observation, analysis, and comparison. It was established that the use of AI tools (Perplexity, Twee, Reverso Context, Yandex Translate, Google Translate, TTS Luvvoice, TTS Maker) contributes to stimulating speech activity (reading, speaking, listening, and writing) in both classroom and independent work among students of non-language departments. The research enables FL lecturers to apply the tasks developed with tools of artificial intelligence.

Key words: speech activity, activation, artificial intelligence tools, neural network, online translator, didactic potential, phonetic skills, speaking, listening, writing, reading.

For citation: Zelevskaya N. A., Rizina T. V. AI tools as means of stimulating speech activity in foreign language learning at non-language university // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 112–120. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.011.

Введение. Искусственный интеллект (ИИ) интенсивно развивается и в корне меняет нашу жизнь в разных сферах: системы «умного дома», диагностика заболеваний, обработка больших данных, персонализация обучения и др. В России технологиям ИИ придается первостепенное значение. Указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 года № 490 (О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации, 2019) утверждена «Национальная стратегия развития ИИ до 2030 года».

В своей речи на X Международной конференции по искусственному интеллекту и машинному обучению 19 октября 2025 года (Путешествие в мир искусственного интеллекта, 2025) В. В. Путин указал на важность развития ИИ и обратил внимание на проблемы использования ИИ в образовании: опасность социальной и интеллектуальной стратификации, выполнения домашних заданий обучающимися не самостоятельно, а с помощью ИИ; применение автоматизированного перевода при изучении иностранных языков, что ведет к снижению когнитивных способностей и утрате мотивации к обучению. В. В. Путин поручил всей системе образования выработать такой подход к обучению, чтобы ИИ способствовал развитию когнитивных способностей, критического мышления и самостоятельности обучающегося.

В статье рассматриваются возможности ИИ для активизации речевой деятельности в процессе изучения иностранного языка (ИЯ) и предлагается комплекс заданий, разработанный для студентов нелингвистических направлений подготовки.

Цель исследования – выявить условия и проанализировать содержательный компонент активизации речевой деятельности студентов неязыкового вуза посредством применения инструментов ИИ в процессе обучения ИЯ.

Задачи исследования: 1) рассмотреть понятия «искусственный интеллект» и «речевая деятельность»; 2) определить инструменты ИИ, их преимущества и недостатки для активизации речевой деятельности в процессе изучения ИЯ; 3) выявить условия и проанализировать содержание активизации речевой деятельности студентов с помощью инструментов ИИ в процессе изучения ИЯ.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что использование инструментов ИИ в изучении ИЯ может активизировать формирование устно-речевых умений обучающихся, если для этого созданы определенные условия, позволяющие интегрировать в содержание обучения эффективные задания для формирования коммуникативной компетенции.

Методы. В исследовании применены такие методы, как анализ, сравнение, обобщение научно-педагогической литературы по проблеме, наблюдение.

Ведущими в исследовании являются деятельностный и компетентностный подходы. Деятельностный подход предполагает активное вовлечение обучающихся в процесс познания через деятельность. Он ориентирован главным образом на формирование умений и навыков, развитие творческой деятельности, а не только на усвоение знаний (Леонтьев, 2001). Компетентностный подход нацелен на развитие способности у обучающихся применять знания, умения и навыки в реальных ситуациях; на подготовку специалистов, готовых к профессиональной деятельности в динамично меняющимся мире; на развитие универсальных компетенций, важных в любой сфере (Королькова, 2008–2009).

Результаты и их обсуждение. Основная цель обучения иностранным языкам — формирование речевых умений и навыков в разных видах речевой деятельности. Исследователь в области психологии речи, речевой деятельности и вербального общения, доктор психологических наук И. А. Зимняя характеризует речевую деятельность как «целенаправленный, мотивированный, активный процесс приема и (или) выдачи сообщения, организованного социально отработанными средствами (язык) и способом (речь) формирования и формулирования мысли в общении людей друг с другом» (Зимняя, 2001, с. 65). В работе мы рассмотрим влияние инструментов ИИ на стимулирование всех видов речевой деятельности (чтение, говорение, слушание, письмо) в процессе преподавания ИЯ на неязыковых факультетах вуза.

В «Национальной стратегии развития ИИ до 2030 года», утвержденной указом Президента Российской Федерации № 490, искусственный интеллект рассматривается как «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека или превосходящие их» (О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации, 2019). Исследователи по-разному трактуют это понятие. П. В. Сысоев понимает под ИИ в образовании современные технологии, позволяющие компьютеру генерировать методики обучения по дисциплинам согласно индивидуальной стратегии, имитировать когнитивные способности человека для решения задач, осуществлять автоматизированный контроль овладения обучающимися учебным материалом, обеспечивать обратную связь и аналитическую работу (Сысоев, 2023).

Следует отметить, что многие ученые в области педагогики под ИИ понимают технологии, применяемые для улучшения процесса обучения и реализующиеся с помощью нейросетей, чат-ботов, синтеза речи и других (Сысоев, 2023 ; Fütterer, Fischer, Alekseeva, [et al.], 2023). Исследователи делятся опытом применения различных технологий (чат-боты, нейросети) и конкретных инструментов ИИ (Twee, Deeply, Reverso Context, Chat GPT) в обучении ИЯ (Богатова, Фрезе, 2024 ; Шуйская, Дроздова, Мыльцева, 2023 ; Кувшинова, 2024).

Анализ работ по исследуемой проблеме показывает, что наиболее часто применяемые преподавателями ИЯ инструменты ИИ включают Chat GPT (Кувшинова, 2024 ; Кудряшова, 2024 ; Шуйская, Дроздова, Мыльцева, 2023 ; Евстигнеев, 2023), Perplexity (Евстигнеев, 2023 ; Еремина, 2024 ; Иноземцева, Ольщванг, 2024), Twee (Евстигнеев, 2023 ; Еремина, 2023 ; Кувшинова, 2024 ; Рябова, Артемова, 2024), онлайн-переводчики Reverso Context (Abdallah, 2025 ; Курачек, Шурко, 2025), Yandex Translate, Google Translate (Буренкова, Князева, Невзорова, 2023); преобразователь текста в речь TTS Maker (Гудкова, Салихова, 2024). Дидактический потенциал и доступность наиболее часто используемых преподавателями ИЯ инструментов ИИ представлены в таблице.

Обзор работ по практическому применению инструментов ИИ в обучении ИЯ и рассмотрение их дидактического потенциала показал, что инструменты, выбираемые преподавателями, отличаются простотой, удобством в использовании, доступностью, многофункциональностью и могут быть использованы для активизации речевой деятельности в обучении ИЯ.

Анализ исследований также выявил, что к преимуществам использования ИИ авторы относят скорость реагирования, спонтанности и взаимодействия (Костюнина, 2022), растущие коммуникативные возможности чат-ботов (Есионова, 2019), способность создавать персонализированную программу обучения с учетом интересов и уровня владения ИЯ обучающихся (Еремина, 2024 ; Евстигнеев, 2023), автоматизацию таких учебных задач, как создание тестов, проверка ошибок и сокращение времени преподавателя на подготовку к занятиям (Евстигнеев, 2023).

Многие исследователи опасаются, что зависимость от ИИ-технологий может привести к снижению работоспособности и мыслительной активности обучающихся, поверхностным знаниям (Землякова, Земляков, 2021 ; Кувшинова, 2024 ; Кудряшова, 2024), ограничению непосредственного обще-

ния с преподавателем (Кудряшова, 2024). Т. А. Землякова и В. Д. Земляков обеспокоены тем, что использование онлайн-переводчиков мешает формированию у студентов лексических навыков (Землякова, Земляков, 2021). Некоторые авторы предупреждают, что полученные результаты работы ИИ нуждаются в проверке (Евстигнеев, 2023 ; Еремина, 2024 ; Кувшинов, 2024 ; Кудряшова, 2024).

Таблица

Инструменты ИИ для активизации речевой деятельности при изучении ИЯ

№	*Инструменты ИИ и их доступность*	*Дидактический потенциал*
1	Chat GPT бесплатная версия с ограничениями	Может вести беседу; моделирует личность собеседника; генерирует вопросы/ответы по заданной тематике; составляет тексты определенной тематики; разрабатывает квесты; создает упражнения (например: с множественным выбором, заполнением пробелов); разрабатывает/проверяет письменные задания
2	Perplexity.AI бесплатная версия с ограничениями	Осуществляет поиск на запрос пользователя с предоставлением ссылки на все результаты поиска и ответ в тестовом формате; генерирует тексты необходимого языкового уровня; хранит все сделанные запросы
3	Twee бесплатная версия с ограничениями	Упрощает планирование занятий с помощью шаблонов для создания викторин, историй, статей; генерирует диалоги и ролевые игры; разрабатывает упражнения по грамматике, лексике, аудированию, на тренировку навыков говорения; осуществляет поиск интересных фактов по теме; создает тексты на заданную тему и вопросы к тексту; анализирует письменные работы и оценивает правильность выполнения упражнений; создает текст к видеоролику; осуществляет расшифровки видео; задает вопросы к видео; генерирует темы для сочинений / известные цитаты; делает творческие письменные задания с целевой лексикой
4	Reverso Context доступен всем	Переводит слова/тексты; находит синонимы, контекстные примеры; корректирует грамматику, орфографию, неправильно построенный текст; дает возможность послушать текст/ слово
5	Yandex Translate доступен всем	Переводит тексты и отдельные слова, дает транскрипцию слов, предлагает примеры употребления слова из книг и фильмов, находит родственные слова и синонимы переводимых слов и сочетаний, позволяет послушать текст/слово синтезированным женским голосом и делать подборки слов и выражений по темам, работает в офлайн-режиме
6	TTS Maker бесплатная версия с ограничениями	Преобразует письменный текст в речь; позволяет слушать синтезированный звук онлайн и сделать паузу во время воспроизведения; дает возможность озвучить 10000 символов за один сеанс; позволяет загрузить в форматах MP3 или WAV, текст преобразованный в речь

Ознакомившись с исследованиями использования ИИ на занятиях по иностранному языку и проанализировав их дидактический потенциал, мы выбрали и используем на своих уроках такие инструменты ИИ, как Perplexity.AI, Twee, Reverso Context, Yandex Translate, Google Translate, TTS Luvvoice, TTS Maker.

Результаты исследования рассматриваемой проблемы в работах педагогов и собственный опыт использования технологий ИИ в учебном процессе позволяют нам выявить условия, необходимые для активизации иноязычной речевой деятельности студентов на базе инструментов ИИ.

1. Мотивация, активность и осведомленность преподавателя. Подразумевают осознание преподавателем важности использования в образовательном процессе новых технологий и решимость интегрировать их в традиционные методики обучения. Преподаватель должен пройти соответствующие курсы повышения квалификации, чтобы самому знать возможности новых технологий, формулировать корректные запросы, создавать интересные задания, встраивая их в учебно-методический комплекс обучения ИЯ.

2. Мотивация, активность и осведомленность студентов. Предусматривают со стороны преподавателя педагогическое стимулирование студентов для повышения их мотивации к изучению ИЯ на базе технологий ИИ. Нужно использовать такие рычаги педагогического стимулирования, как стремление студентов к исследованию нового, их творческий настрой, желание выполнять задачи быстро и получать высокие оценки, их сильная вера в современные технические решения, удерживать фокус внимания на активности студентов в самостоятельной работе.

3. Совместная работа преподавателя и студентов по исследованию возможностей ИИ в изучении ИЯ. Это условие предполагает со стороны преподавателя создание некой виртуальной лаборатории, в которой преподаватель и студенты, выполняя определенные задания на основе ИИ, будут совместно (каждый со своей стороны) исследовать дидактический потенциал различных инструментов ИИ, описывая свои наблюдения относительно их эффективности по сравнению с другими учебными ресурсами. Создание этого условия требует от преподавателя энтузиазма в организации такой совместной работы.

4. Системный и методически обоснованный характер использования в учебном процессе инструментов ИИ для активизации иноязычной речевой деятельности студентов. Под данным условием мы понимаем переосмысление видов заданий и форм контроля с учетом использования инструментов ИИ. Необходимо, чтобы интеграция заданий с использованием ИИ носила не эпизодический, а системный характер. Это требует в какой-то степени «перезагрузки» используемой модели обучения в контексте новых требований цифровизации образования, что, возможно, потребует пошаговой разработки учебно-методических мероприятий, поскольку использование ИИ в обучении ИЯ является пока экспериментальным направлением. Важно учитывать особенности обучающихся: их возраст и интересы, уровень языковой подготовки, направление и формируемые компетенции.

5. Правильный выбор и доступность инструментов ИИ. Существует большое разнообразие инструментов ИИ, но не все они обладают достаточной функциональностью и доступностью. Очень важно выбрать надежные инструменты ИИ, которые решают широкий спектр задач и могут быть использованы без финансовых вложений.

Рассмотрим процесс активизации иноязычной речевой деятельности у студентов Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина на примере направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профили «Специальная Психология» и «Логопедия». Примем во внимание информацию, зафиксированную в РПД: количество часов контактной работы — 2 ч в неделю; период изучения дисциплины — 2 года; количество и формы промежуточного контроля — 1 зачет, 1 экзамен; содержание изучения дисциплины включает общий язык и профессионально ориентированный ИЯ; вопросы на экзамене включают беседу с экзаменатором по изученным темам, письменный перевод текста по направлению подготовки, реферирование статьи по общественно-политической тематике. Из этого очевидно, что требования к владению студентами иноязычными речевыми умениями достаточно высокие. Это является еще одним фактором для использования новых технологий в обучении ИЯ в вузе.

Активизация всех видов иноязычной речевой деятельности на базе технологий ИИ происходит интегрированно в процессе формирования у студентов коммуникативной компетенции.

В первом семестре студенты изучают общий ИЯ в рамках следующей тематики: будущая профессия, образование и культура в России и странах изучаемого языка, выдающиеся ученые в выбранной области знаний. В результате практической работы со студентами нами проанализированы следующие направления по активизации речевой деятельности с использованием технологий ИИ в аудиторной и самостоятельной работе студентов:

– работа над фонетической стороной речи происходит с использованием звуковой опции онлайн-переводчиков (Yandex Translate, Google Translate, Reverso Context) и искусственных нейросетей — генераторов речи для коррекции слухо-произносительных навыков студентов на основе многократного прослушивания, тренировки чтения сгенерированных аудио-текстов (TTS Luvvoice), а также при помощи записи своего звучания на диктофон для самоконтроля;

– развитие навыков аудирования, таких как понимание общего смысла и извлечение необходимой информации, при прослушивании аудиотекста, преобразованного нейросетью TTS Maker (тексты по изучаемой тематике с демонстрацией британского и американского вариантов произношения и разнообразных голосов);

– формирование навыков поискового, ознакомительного и изучающего видов чтения в процессе подготовки студентами докладов по изучаемым темам с использованием нейросети Perplexity.AI (студенты осуществляют поиск, анализ и отбор необходимой информации по запросу к нейросети с заданными параметрами по теме, размеру и языковому уровню искомого текста.

Во втором, третьем и четвертом семестрах студенты изучают ИЯ будущей профессии по темам: дефектология, психология и ее разделы, специальная психология, логопедия и виды речевой терапии, расстройства речи, инклюзивное образование, профессиональные обязанности дефектолога, деловая коммуникация, СМИ о проблемах изучаемой профессии. Активизация речевой деятельности студентов на базе инструментов ИИ была организована по следующим направлениям:

– активизация употребления в речи терминологической лексики происходит с использованием нейросети Perplexity.AI; студенты составляют глоссарий терминов, подбирают их определения; преподаватель делает запрос на генерацию текстов и диалогов по теме с необходимым списком изученной лексики и уровнем языка, а также запрос на генерацию текстов или предложений с пропусками для заполнения изученной терминологией;

– для развития навыков письменной речи в написании эссе преподаватель делает запрос на возможную тематику в рамках изученного, используя нейросеть Twee; студенты запрашивают у нейросети Perplexity.AI проверку своей подготовленной работы, делают запрос на объяснение ошибок и добавление аргументов к своему тексту эссе;

– формирование навыков диалогической речи по изученной теме осуществляем в печатном формате с использованием нейросети Perplexity.AI, в запросе указываем параметры диалога (тема, размер реплик, стиль речи и др.); существуют нейросети — голосовые помощники и мобильные приложения на базе ИИ, дающие возможность осуществлять с ними диалог в голосовом формате, но их доступность ограничена;

– развитие навыков монологической речи практикуется на основе работы с нейросетью Perplexity.AI; осуществляется поиск, анализ и отбор информации для доклада или сообщения, запрашивается проверка текста доклада согласно требованиям публичной речи; тренировка корректного чтения доклада практикуется на основе нейросетей — генераторов речи;

– совершенствование устно-речевых навыков по изучаемым темам преподаватель реализует, запрашивая у нейросети Perplexity.AI создание профессионально ориентированных текстов определенного уровня с вопросами на проверку понимания, в которых студенты выделяют тематическую лексику, высказываются по обсуждаемым проблемам, составляют диалоги; возможность запрашивать создание нейросетью профессионально ориентированных текстов с постепенным повышением их уровня сложности считаем важнейшим фактором реализации дидактического потенциала генеративных нейросетей в обучении профессионально ориентированному ИЯ.

На наш взгляд, ИИ расширяет возможности для создания коммуникативных заданий профессиональной направленности. Приведем пример некоторых заданий по темам «Инклюзивное образование», «Профессиональные обязанности дефектолога»:

– используя ИИ и отобранный терминологический словарь, подготовьте вопросы для оценки профессиональной компетентности претендента на вакантную должность психолога-дефектолога и ответьте на них от лица кандидата. Проведите собеседование в группе с однокурсниками;

– создайте кейс о ребенке с аутизмом на английском языке, с помощью ИИ составьте рекомендации по эффективному общению с таким ребенком, обсудите их в группе;

– проведите интервью с ИИ как с экспертом по инклюзивному образованию в Великобритании. Задайте ИИ уточняющие вопросы, проанализируйте ответы, составьте краткий отчет об инклюзивном образовании в этой стране.

Отметим, что в процессе проведения совместного со студентами анализа возможностей ИИ-инструментов для активизации их иноязычной речевой деятельности нами были использованы такие эмпирические методы исследования, как наблюдение и опрос. По итогам опроса студентов и обсуждения наших наблюдений и результатов работы с генеративными предобученными нейросетями, поисковыми системами, генераторами речи и онлайн-переводчиками выявлено следующее: 1) ИИ-ассистенты сокращают выполнение любого задания в несколько раз, предлагают вопросы для изучения темы, имеют опцию перевода, показывают список источников, иными словами, расширяют охват изучаемой проблемы; дают методическую поддержку преподавателю в создании контрольно-измерительных материалов и сценариев урока; 2) различия между уровнями языка B2 и C1 у сгенерированных текстов обнаруживаются в использовании более сложных грамматических структур и менее частотной лексики (научная лексика, термины); 3) по стилю сгенерированные тексты более формализованные; 4) нейросети — генераторы речи помогают самостоятельно овладеть произносительными навыками, однако сгенерированный аудиотекст слабо демонстрирует интонацию изучаемого языка; 5) опция редактирования текста помогает получить грамматически корректный текст и дает объяснение допущенных ошибок; 6) при отсутствии голосовой версии доступных нейросетей можно практиковаться в диалогической речи с ИИ-ассистентом только в печатной версии; 7) работа с нейросетями вовлекает в коммуникацию на изучаемом языке в формате исследования новой технологии в автономном режиме.

Выводы и перспективы исследования. Использование инструментов ИИ в изучении иностранных языков внедряется повсеместно. В нашем исследовании предпринята попытка осмысления дидактического потенциала ИИ-инструментов и их места в учебно-методическом комплексе обучения ИЯ на неязыковых направлениях подготовки, где упор делается на самостоятельную работу студентов. Мы считаем методически обоснованным использование инструментов ИИ для активизации иноязычной речевой деятельности обучающихся, если они уже владеют базовыми речевыми умениями и могут воспользоваться в автономном режиме преимуществами ИИ-технологий. Однако известные ограничения анализируемых инструментов не позволяют заменить ими все богатство традиционных дидактических средств и живое общение на уроке, но делают возможным их интеграцию в учебный процесс в разумных пределах. Для более полного выявления преимуществ и недостатков использования ИИ-инструментов в развитии иноязычной речевой деятельности студентов планируется проведение сравнительного педагогического эксперимента для оценки результатов использования ИИ-технологий в экспериментальной и контрольной группах студентов.

Список источников

1. Богатова С. М., Фрезе О. В. Дидактические возможности нейросетей в обучении иностранным языкам // Современное педагогическое образование. — 2024. — № 3. — С. 188–192.

2. Буренкова Д. Ю., Князева М. А., Невзорова М. С. Инструменты компьютерной лингвистики, облегчающие переводческую деятельность студентов неязыковых специальностей // Гуманитарные и социальные науки. — 2023. — Т. 96, № 1. — С. 59–66.

3. Гудкова Л. В., Салихова К. А. Совершенствование техники чтения на иностранном языке с помощью технологии text-to-speech на основе нейросетей // Вестник Мининского университета. — 2024. — Т. 12, № 3. — С. 2. — DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-3-2.

4. Дидактический потенциал и ограничения Chat GPT для выполнения письменных заданий / А. П. Авраменко, А. А. Тарасов, Т. С. Никитина, А. А. Чеканов // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 3. — С. 33–38.

5. Евстигнеев Н. М. Нейросеть Twee — новый инструментарий для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2023. — Т. 28, № 6. — С. 1428–1442. — DOI: https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442.

6. Еремина В. М. Возможности нейросетей в процессе подготовки преподавателя к занятиям по иностранному языку и создании учебного контента // Ученые записки Забайкальского государственного университета. — 2024. — Т. 19, № 3. — С. 102–112. — DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-3-102-112.

7. Есионова Е. Ю. Искусственный интеллект как альтернативный ресурс для изучения иностранного языка // Гуманитарные и социальные науки. — 2019. — № 3. — URL : https://www.primavista.ru/blog/2016/03/22/iskusstvennyiy-intellekt-i-yazyik (дата обращения: 08.12.2025).

8. Землякова Т. А., Земляков В. Д. Преимущества и недостатки использования искусственного интеллекта при изучении иностранного языка // Психология и педагогика служебной деятельности. — 2021. — № 2. — С. 126–129.

9. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. — М. ; Воронеж, 2001. — 432 с.

10. Иноземцева К. М., Ольщванг О. Ю. Развитие методик педагогических изменений при изучении иностранных языков: аспекты учета возможностей нейросетей при выполнении грамматических упражнений // Современное педагогическое образование. — 2024. — № 7. — С. 68–72.

11. Ковальчук С. В., Тараненко И. А., Устинов М. Б. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. — 2023. — № 6. — С. 4. — URL : https://science-education.ru/ru/article/view?id=33000 (дата обращения: 08.12.2025).

12. Королькова С. А. Компетентностный подход в профессиональном обучении // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 6. — 2008–2009. — Вып. 11. — С. 29–33.

13. Костюнина С. А. Роль искусственного интеллекта в изучении иностранных языков // Вестник науки. — 2022. — Т. 1, № 2 (47). — С. 38–42.

14. Кувшинова Е. Е. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Гуманитарий Юга России. — 2024. — Т. 13, № 2 (66). — С. 75–84.

15. Кудряшова С. В. Роль искусственного интеллекта в языковом образовании // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Сер. «Проблемы языкознания и педагогики». — 2024. — № 3. — С. 68–80.

16. Курачек О. Ф., Шурко С. А. Сравнительный анализ русско-английских онлайн-словарей Multitran, Abbyy Lingvo и Reverso Context в контексте лингвистического образования // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы XIX Междунар. науч. конф. — Мн. : Белорус. гос. ун-т, 2025. — С. 325–329.

17. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании // Начальная школа: плюс-минус. — 2001. — № 1. — С. 3–6.

18. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации : ук. Президента РФ от 10.10.2019 № 490. — URL : http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731/page/1 (дата обращения: 26.02.2026).

19. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года» : ук. Президента РФ от 10.10.2019 № 490 (ред. от 15.02.24) // Собрание законодательства Российской Федерации. — № 41. — Ст. 5700. — URL : https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=471786 (дата обращения: 08.12.25).

20. Путешествие в мир искусственного интеллекта : X Междунар. конф. по искусственному интеллекту и машинному обучению Artificial Intelligence Journey. — 2025. — URL : http://kremlin.ru/events/president/news/78498 (дата обращения: 26.02.2026).

21. Рябова М. Э., Артемова Ю. В. Педагогический потенциал онлайн-платформы Twee и ее цифровых инструментов в обучении маркетинговой коммуникации на английском языке // Концепт. — 2024. — № 5 (май). — С. 224—238. — URL : http://e-koncept.ru/2024/241074.htm (дата обращения: 26.02.2026).

22. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32, № 10. — С. 9–33.

23. Шуйская Ю. В., Дроздова Е. А., Мыльцева М. В. Привлечение нейросетей к проведению дебатов на иностранном языке на продвинутом этапе его изучения // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 2 (99). — С. 216–219.

24. Abdallah M. M. S. Using Contextualised Instruction through Reverso Context to Develop EFL Student Teachers' Translation Skills // Sohag University International Journal of Educational Research (SUIJER). — 2025. — Vol. 11. — DOI: 10.21608/suijer.2024.311861.1011.

25. ChatGPT in education: global reactions to AI innovations / T. Fütterer, C. Fischer, A. Alekseeva [et al.] // Scientific Reports. — 2023. — Vol. 13, art. 15310. — DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-023-42227-6.

References

1. Bogatova S. M., Freze O. V. Didactic Potential of Neural Networks in Teaching Foreign Languages. *Modern pedagogicheskoye obrazovaniye.* [Modern pedagogical education]. 2024, iss. 3, pp. 188–192. (In Russian).

2. Burenkova D. Yu., Knyazeva M. A., Nevzorova M. S. Tools of computational linguistics facilitating the translation activities of students majoring in non-linguistic specialties. *Humanitarnyye i sotsialnyye nauki.* [Humanities and social sciences]. 2023, vol. 96, iss. 1, pp. 59–66. (In Russian).

3. Gudkova L. V., Salikhova K. A. Improving foreign language reading techniques with the help of text-to-speech technology based on neural networks. *Vestnik Mininskogo universiteta.* [Bulletin of Minin University]. 2024]. vol. 12, iss. 3, pp. 2. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-3-2. (In Russian).

4. Avramenko A. P., Tarasov A. A., Nikitina T. S., Chekanov A. A. Didactic potential and limitations of ChatGPT for writing assignments. *Inostrannyye yazyki v shkole*. [Foreign languages at school]. 2024, iss. 3, pp. 33–38. (In Russian).

5. Evstigneev N. M. "Twee" neural network a new tool for English Language teachers. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Gumanitarnyye nauki.* [Bulletin of Tambov University. Series Humanities]. 2023, vol. 28, iss. 6, pp. 1428–1442. DOI: https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442. (In Russian).

6. Eremina, V. M. Potential of neural networks in preparing teachers for foreign language classes and creating educational content. *Uchenyye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta.* [Academic notes of Transbaikal State University]. 2024, vol. 19, iss. 3, pp. 102–112. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-3-102-112. (In Russian).

7. Esionova E. Yu. Artificial Intelligence as an alternative resource for learning a foreign language. *Gumanitarnyye i sotsialnyye nauki.* [Humanitarian and social sciences]. 2019, iss. 3. Available at: https://www.primavista.ru/blog/2016/03/22/iskusstvennyiy-intellekt-i-yazyik (accessed: 08.12.25). (In Russian).

8. Zemlyakova T. A., Zemlyakov V. D. Advantages and disadvantages of using artificial intelligence in foreign language learning. *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatelnosti.* [Psychology and pedagogy of service activity]. 2021, iss. 2, pp. 126–129. (In Russian).

9. Zimnyaya I. A. *Lingvopsikhologiya rechevoy deyatelnosti.* [Lingvopsychology of speech activity]. Moscow, Voronezh, 2001, 432 p. (In Russian).

10. Inozemtseva K. M., Olschvang O. Yu. Development of Methods of Pedagogical Change in Foreign Language Learning: Aspects of Taking into Account the Capabilities of Neural Networks When Performing Grammar Exercises. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye.* [Modern pedagogical education]. 2024, iss. 7, pp. 68–72. (In Russian).

11. Kovalchuk S. V., Taranenko I. A., Ustinov M. B. Application of artificial intelligence for teaching a foreign language at a university. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya.* [Current issues of science and education]. 2023, iss. 6, pp. 4. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33000 (accessed: 08.12.2025). (In Russian).

12. Korolkova S. A. Competence-based approach in professional training. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta, Ser. 6.* [Bulletin of Volgograd State University, Series 6]. 2008–2009, iss. 11, pp. 29–33. (In Russian).

13. Kostyunina S. A. Role of artificial intelligence in learning foreign languages. *Vestnik nauki*. [Herald of science]. 2022, vol. 1, iss. 2 (47), pp. 38–42. (In Russian).

14. Kuvshinova E. E. *Application of artificial intelligence in teaching a foreign language. Gumanitariy yuga Rossii.* [Humanitarian of Russian South]. 2024, vol. 13, iss. 2 (66), pp. 75–84. (In Russian).

15. Kudryashova S. V. Role of artificial intelligence in language education. *Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatelskogo politekhnicheskogo universiteta. Ser. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* [Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Series Problems of linguistics and pedagogy]. 2024, iss. 3, pp. 68–80. (In Russian).

16. Kurachek O. F., Shurko S. A. Comparative analysis of Russian-English online dictionaries Multitran, Abbyy Lingvo, and Reverso Context in context of linguistic education. *Mezhkulturnaya kommunikatsiya i professionalno oriyentirovannoye obucheniye inostrannym yazykam: materialy XIX Mezhdunar. nauch. konf.* [Intercultural communication and professionally oriented study of foreign languages: proceedings of XIX Int. Scientific Conference]. Minsk, Belarusian State University, 2025, pp. 325-329. (In Russian).

17. Leontiev A. A. What is the activity-based approach to education? *Nachalnaya shkola: plyus-minus.* [Primary school: Plus-Minus]. 2001, iss. 1, pp. 3–6. (In Russian).

18. *O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossiyskoy Federatsii: uk. Prezidenta RF ot 10.10.2019 № 490.* [On development of artificial intelligence in the Russian Federation: decree of President of the Russian Federation, dated 10.10.2019, no 490]. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731/page/1 (accessed: 26.02.2026). (In Russian).

19. On development of artificial intelligence in the Russian Federation (with "National Strategy for Development of Artificial Intelligence through year 2030: decree Code of President of the Russian Federation of 10.10. 2019 iss. 490 (as amended on 15.02.24). *Sobraniye zakonodatelstva Rossiyskoy Federatsii.* [Collected laws of the Russian Federation]. Iss. 41, art. 5700. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=471786 (accessed: 08.12.25). (In Russian).

20. *Puteshestviye v mir iskusstvennogo intellekta: X Mezhdunar. konf. po iskusstvennomu intellektu i mashinnomu obucheniyu "Artificial Intelligence Journey 2025"*. [Journey into the World of Artificial Intelligence: X International Conf. on Artificial Intelligence and Machine Learning "Artificial Intelligence Journey 2025". Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/78498 (accessed: 26.02.2026). (In Russian).

21. Ryabova M. E., Artemova Yu. V. Pedagogical potential of "Twee" online platform and Its digital tools in teaching marketing communications in English. *Kontsept*. [Concept]. 2024, iss. 5 (May), pp. 224–238. Available at: http://e-koncept.ru/2024/241074.htm (accessed: 26.02.2026). (In Russian).

22. Sysoev P. V. Artificial intelligence in education: awareness, readiness, and practice of applying artificial intelligence technologies in professional activities of higher education faculty. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii.* [Higher education in Russiaъ. 2023, vol. 32, iss. 10, pp. 9–33. (In Russian).

23. Shuyskaya Yu. V., Drozdova E. A., Myltseva M. V. Using neural networks to conduct debates in a foreign language at advanced stages. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya.* [World of science, culture, education]. 2023, iss. 2 (99), pp. 216–219. (In Russian).

24. Abdallah M. M. S. Using Contextualised Instruction through Reverso Context to Develop EFL Student Teachers' Translation Skills. *Sohag University International Journal of Educational Research (SUIJER).* 2025, vol. 11. DOI: 10.21608/suijer.2024.311861.1011.

25. Fütterer T., Fischer C., Alekseeva A. [et al.]. ChatGPT in education: global reactions to AI innovations. *Scientific Reports.* 2023, vol. 13, art. 15310. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-023-42227-6.

Информация об авторах

Зелевская Наталья Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романо-германских языков и методики их преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Ризина Татьяна Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романо-германских языков и методики их преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Zelevskaya Natalia Anatolyevna — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Languages and Teaching Methods, Ryazan State University named for S. Yesenin.

Rizina Tatiana Vladimirovna — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Languages and Teaching Methods, Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 22.02.2026; одобрена после рецензирования 01.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 22.02.2026; approved after reviewing 01.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 121–130.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 121–130.

Научная статья
УДК 378.434
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.012

Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей с выбором стратегий поведения в конфликтных ситуациях на примере обучающихся образовательной организации МВД России

Коноплева Елена Александровна
Территориальный центр мониторинга и реагирования
на чрезвычайные ситуации в Свердловской области
Екатеринбург, Россия
elen.konopleva@yandex.ru

Канунников Роман Игоревич
Уральский юридический институт МВД России
Екатеринбург, Россия
roma.kanunnikov@inbox.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязи личностных качеств с используемыми стратегиями поведения в конфликтных ситуациях, на выборке обучающихся образовательной организации МВД России. Конфликтный характер ситуаций, на фоне которых протекает служба полицейского, также можно отнести к особенности деятельности сотрудника полиции. В этих эмоционально окрашенных ситуациях общения сотрудник обязан сохранять самоконтроль, обладать повышенной психологической устойчивостью, чтобы не поддаться на провокации и противостоять психическому заражению утратившего над собой контроль человека. В ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы была разработана следующая гипотеза исследования: выбор стратегии поведения зависит от сформированных личностных качеств будущего сотрудника полиции. Для решения поставленной задачи были использованы методики: тест Т. Лири, 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла, тест Томаса — Килманна. Базу исследования составили обучающиеся пятого курса образовательной организации МВД России. Выборка однородная, все респонденты — мужчины в возрасте от 21 до 23 лет. Общий объем выборки составил 60 человек.

Проведенное эмпирическое исследование позволило акцентировать внимание на необходимости реализации превентивных мер профилактики конфликтного поведения сотрудников ОВД. Основная проблема, согласно эмпирическим данным, связана с интуитивным, «автоматическим» выбором стратегии поведения, основанным на индивидуальных личностных особенностях сотрудников, а не на всестороннем анализе объективных факторов. Практическая значимость результатов исследования заключается в формировании необходимых личностных качеств, способствующих выбору оптимальной стратегии поведения в конфликтной ситуации сотрудниками правоохранительных органов.

Ключевые слова: курсанты, сотрудники правоохранительных органов, конфликт, конфликтные ситуации, конфликтное поведение, стратегии поведения, личностные качества, индивидуальные, психологические особенности, стиль межличностных отношений.

Для цитирования: Коноплева Е. А., Канунников Р. И. Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей с выбором стратегий поведение в конфликтных ситуациях на примере обучающихся образовательной организации МВД России // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 121–130. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.012.

© Коноплева Е. А., Канунников Р. И., 2026

Original article

Relationship between individual psychological traits and strategies of behavior in conflict: a study of students at an educational institution of Russian Ministry of Internal Affairs

Elena Aleksandrovna Konopleva
Territorial Emergency Monitoring and Response Center in the Sverdlovsk Region
Yekaterinburg, Russia
elen.konopleva@yandex.ru

Roman Igorevich Kanunnikov
Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Yekaterinburg, Russia
roma.kanunnikov@inbox.ru

Abstract. This article presents the results of an empirical study aimed at examining the relationship between personality traits and behavioral strategies used in conflict situations, based on a survey of students at an educational institution of the Russian Ministry of Internal Affairs. The confrontational nature of the situations in which police officers serve can also be attributed to the specific nature of police work. In these emotionally charged interactions, officers are required to maintain self-control and possess heightened psychological resilience in order to resist provocation and counteract the psychological contagion of a person who has lost control of themselves. During a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, the following research hypothesis was formulated: the choice of a behavior strategy depends on the established personality traits of a future police officer. To address this research issue, the following methods were used: T. Leary's test, R. Kettell's 16-factor personality questionnaire, and Thomas-Kilmann's test. The study participants were fifth-year students at an educational institution of the Russian Ministry of Internal Affairs. The selection was homogeneous; all respondents were male, aged 21 to 23. The entire research sample group was 60 people.

The empirical study conducted highlights the need to implement preventive measures to curb confrontational behavior among law enforcement officers. According to the empirical data, the main problem is linked to the intuitive, "automatic" choice of behavioral strategies based on individual personality traits rather than on a comprehensive analysis of objective factors. The practical significance of the study's findings lies in the development of the necessary personal qualities that facilitate law enforcement officers' selection of optimal behavioral strategies in conflict situations.

Keywords: cadets, law enforcement officers, conflict, conflict situations, confrontational behavior, behavioral strategies, personality traits, individual characteristics, psychological characteristics, interpersonal style.

For citation: Konopleva E. A., Kanunnikov R. I. Relationship between individual psychological traits and strategies of behavior in conflict: a study of students at an educational institution of Russian Ministry of Internal Affairs // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 121–129. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.012.

Введение. Деятельность полиции направлена на защиту личности, ее прав и свобод, охрану общественного порядка и общественной безопасности, на борьбу с правонарушениями и должна стремиться к обеспечению общественного доверия к себе и поддержки граждан. Специфика профессиональной деятельности сотрудников полиции заключается в большом объеме труда, требующего чрезмерного терпения, глубоких познаний, добросовестности, честности и колоссальной ответственности, основанной на строгом соблюдении норм закона (Майоров, Дунаева, 2017, с. 145).

Необходимость взаимодействия с различными категориями населения, как правонарушителями, маргинальными элементами, так и законопослушными гражданами, ведет к тому, что эффективное, компетентное межличностное общение является важнейшей стороной деятельности сотрудников правоохранительных органов (Балашова, 2019, с. 44). Соответственно, способность к управлению конфликтами является в настоящее время одной из важных компетенций сотрудников органов внутренних дел, формируемых в процессе обучения в ведомственной образовательной организации. Кроме того, умение разрешать конфликты сотрудниками органов правопорядка оказывает значимое влияние на социальную оценку эффективности деятельности полиции (Крыжевская, Жикривецкая, 2024, с. 24).

Конфликты — это неизбежная составляющая нашей жизни. В служебных (учебных) коллективах органов внутренних дел они имеют свою специфику, что объясняется особенностями профессиональной деятельности (Феоктистова, 2023).

Конфликтность — одна из форм выражения характера и способов решения различных ситуаций, эффективная в тех случаях, когда другими способами решить проблему не удается и конфликтная активность направляется (Суворова, Гудовский, Дулинец [и др.], 2025) в правильное русло.

Возникающие конфликтные ситуации являются проявлением реакции на трудности в достижении цели, где важную роль играет значимость предмета конфликта и конфликтная установка — предрасположенность и готовность действовать в конфликтной ситуации индивидуальным образом (Родин, Марьясис, 2022, с. 62).

В юридической психологии исследования конфликтов проводились В. П. Андроновым (Андронов, Никишов, Никишов, 2024). И. Г. Елесина, Н. А. Кислова изучали роль руководителя подразделения органов внутренних дел в профилактике и преодолении конфликтов (Елесина, Кислова, 2022 с. 21). Ю. А. Пчелинцева, М. И. Марьин занимались вопросами оценки эффективности специальной программы для профилактики межличностных конфликтов курсантов (Пчелинцева, Марьин 2025, с. 156).

Как считает Ю. М. Охотников, спецификой профессиональной деятельности сотрудников ОВД является исполнение служебных обязанностей, как в обычных, так и в особых условиях деятельности. В связи с этим от сотрудника полиции требуются решительность, развитость навыков общения, умение вступать в переговоры с разным контингентом лиц, осуществлять психологическое и физическое воздействие (Охотников, 2022, с. 363).

По мнению В. В. Базелюк, А. В. Майорова, А. П. Зыкова, сотрудникам органов внутренних дел должны быть свойственны навыки саморегуляции и самоуправления, подразумевающие не только эмоциональную регуляцию и сохранение когнитивных функций, но и целеполагание, планирование, самоконтроль и самодисциплину (Базелюк, Майоров, Зыкова, 2024, с. 620).

В случае возникновения конфликтной ситуации в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел необходимо воздержаться от эмоциональных необдуманных действий и сознательно использовать имеющиеся знания и навыки для конструктивного разрешения конфликта (Ахмадеева, Галяутдинова, 2021, с. 110).

Материалы и методы. В образовательной организации МВД РФ курсанты, взаимодействуя между собой, защищают, прежде всего, личные интересы. Значимую роль играет выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации, то есть выстраивание основной линии поведения одной из конфликтующих сторон, для более эффективного решения проблемы (Суворова, Гудовский, Дулинец [и др.], 2025).

Существует гипотеза, что выбор стратегии поведения зависит от сформированных личностных качеств будущего сотрудника полиции. Так, например, выбор стратегии конфронтации характерен для авторитарных личностей, обладающих такими личностными качествами как независимость, самодовольство, мужественность, умение брать на себя ответственность и т. д. Данное утверждение и послужило отправной точкой нашего исследования, определившей его предметное содержание и форму реализации. В качестве диагностического инструментария были использованы методики: тест диагностики межличностных отношений Т. Лири, 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла, тест Томаса — Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации. Базу исследования составили обучающиеся пятого курса образовательной организации МВД России. Выборка однородная, все респонденты — мужчины в возрасте от 21 до 23 лет. Общий объем выборки составил 60 человек.

Результаты. Согласно результатам частотного анализа (рис. 1), наиболее предпочитаемая стратегия поведения в конфликтной ситуации среди обучающихся выпускного курса института МВД РФ — конфронтация (28,33 %), предполагающая использование инструментов силового воздействия. Данный стиль характеризуется, в первую очередь, стремлением к удовлетворению собственных интересов, к одностороннему выигрышу, игнорированием интересов оппонента. Указанная стратегия поведения характерна для людей с развитыми волевыми качествами, обладающими административными и правовыми ресурсами, властью, что как раз и является спецификой будущей профессиональной деятельности респондентов. Однако перенос привычных алгоритмов поведения на межличностные отношения ведет к разрушению последних (Булгаков, 2022, с. 237).

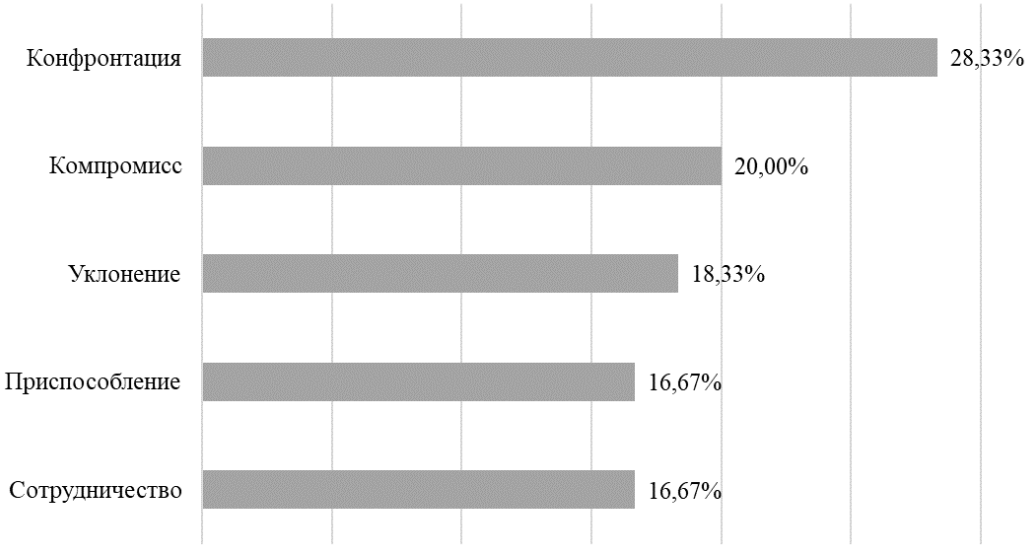

Рис. 1. Частотный анализ используемых выпускниками института МВД стратегий поведения в конфликте, N = 60

Преобладающий стиль межличностных отношений (рис. 2) у слушателей — «Властный-лидирующий» (20,00 %), характеризующийся агрессивностью, стремлением к доминированию, независимости, способностью брать на себя ответственность. Данный стиль межличностных отношений преобладает у людей с такими характеристиками, как оптимистичность, высокая активность, легкость и быстрота в принятии решений, склонность к доминированию, быстрота реакций, выраженная мотивация достижения успеха, экстравертированность. Негативной стороной данного стиля являются необдуманные действия, то есть поступки и высказывания могут опережать их продуманность. Авторитарный стиль предполагает поведение «здесь и сейчас», то есть стремление вести за собой и подчинять своей воле других, а также характеризуется выраженной самореализацией и активным воздействием на окружающих людей.

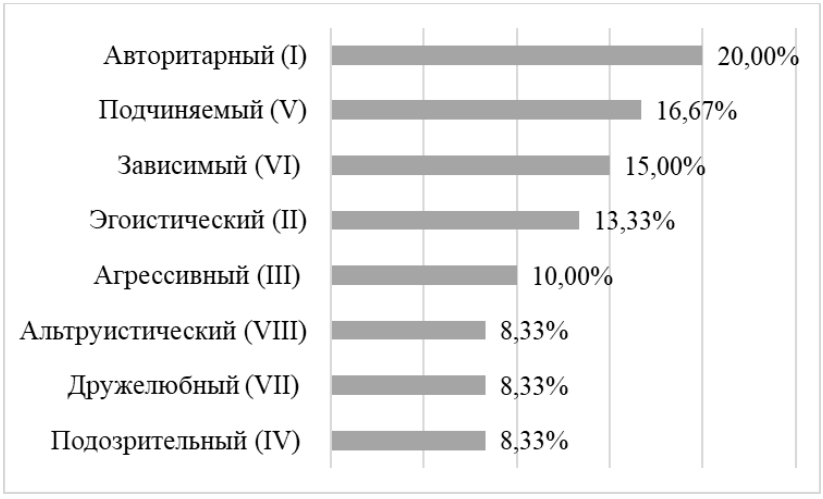

Рис. 2. Частотный анализ применяемого выпускниками института МВД стиля межличностных отношений, N = 60

Отдельного внимания заслуживают данные, полученные по типам «Подчиняемый» (16,67 %) и «Зависимый» (15 %), характеризующиеся конформностью поведения, способностью к подчинению, зависимостью от чужого мнения, что в условиях осуществляемой профессиональной деятельности может проявляться в «слепом» следовании деструктивному алгоритму поведения, навязанному окружением и влиянием средств информационного воздействия.

Корреляционный анализ (Spearman's rank correlation coefficient) позволил выявить связи между личностными качествами сотрудников ОВД и используемыми стратегиями поведения (табл. 1, 2).

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа между шкалами теста Томаса — Килманна и 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла, N = 60

Шкалы методики Кеттелла	*Шкалы методики Томаса — Килманна*				
	Конфронтация	*Сотрудничество*	*Компромисс*	*Уклонение*	*Приспособление*
A (замкнутость — открытость)	–0,039	–0,075	–0,027	0,134	–0,137
B (ограниченное — гибкое мышление)	0,166	0,015	0,172	–0,157	–0,174
C (эмоциональная неустойчивость — стабильность)	–0,274*	–0,097	0,08	0,362**	0,097
E (податливость — независимость)	–0,154	–0,015	0,093	0,224	0,009
F (озабоченность — беспечность)	–0,193	–0,163	–0,067	0,460**	0,041
G (беспринципность — сознательность)	–0,175	–0,055	0,038	0,315*	0,045
H (застенчивость — смелость)	–0,319*	–0,141	0,046	0,380**	0,074
I (твердость — чувственность)	–,269*	–0,198	–0,003	0,330*	0,077
L (доверчивость — подозрительность)	–0,176	–0,057	0,163	0,001	0,036
M (практичность — мечтательность)	–,305*	–0,151	0,015	0,300*	0,063
M (прямолинейность — дипломатичность)	–0,101	0,071	–0,005	–0,08	0,019
O (самоуверенность — чувство вины)	–0,12	–0,022	–0,041	0,205	–0,049
Q1 (консерватизм — радикализм)	0,054	–0,021	0,027	–0,056	0,099
Q2 (зависимость от группы — самостоятельность)	–0,246	–0,155	0,025	0,306*	0,026
Q3 (индифферентность — самоконтроль)	–0,244	–0,128	0,081	0,285*	0,128
Q4 (внутренняя расслабленность — напряженность)	–0,075	–0,14	–0,007	0,159	–0,092

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).
****** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Согласно представленным данным (см. табл. 1) с личностными качествами у сотрудников правоохранительных органов взаимосвязаны две стратегии поведения — «Конфронтация» (отрицательные взаимосвязи) и «Уклонение» (положительные взаимосвязи). Отрицательная корреляция между стратегией «Конфронтация» и показателями «Чувственность» ($r = –0,269$; $p \leq 0,05$), «Мечтательность» ($r = –0,305$; $p \leq 0,05$) позволяет отметить, что такие качества личности, как независимость, мужественность, умение брать на себя ответственность, способностью человека быстро и практично решать вопросы, ориентироваться в них, создавать конкретное представление о возникших ситуациях, в конфликтной ситуации будут способствовать авторитарному поведению, что обосновано в ситуациях профессиональной деятельности, особенно имеющих экстремальный характер (Рябченко, 2007, с. 60).

Выявленные взаимосвязи авторитарной стратегии поведения с показателями «Стабильность» ($r = –0,274$; $p \leq 0,05$), «Смелость» ($r = –0,319$; $p \leq 0,05$) позволяют предположить, что данная стратегия характерна также для людей, не владеющих своими эмоциями и не умеющих их контролировать. Кроме того, неуверенное, замкнутое поведение человека, повышенная враждебность, страх жизни, могут

привести к переполнению негативными эмоциями и выплеску их наружу, что реализуется в повышенной агрессивности в конфликтных ситуациях (Родин, Туравец, Щуров, 2021, с. 345).

Более подробно рассмотрим выявленные положительные корреляции между стратегией «Уклонение» и показателями теста Кеттелла: «Стабильность» ($r = 0{,}362$; $p \leq 0{,}01$) — объясняется тем, что при устойчивом эмоциональном контроле поведения человек не поддастся на провокацию и способен избежать втягивания в конфликтную ситуацию; «Сознательность» ($r = 0{,}315$; $p \leq 0{,}05$) — взаимосвязь обусловлена способностью личности контролировать свою деятельность, умением принимать решения и совершать действия, направленные на сохранение отношений; «Смелость» ($r = 0{,}380$; $p \leq 0{,}01$) — взаимосвязь определяет стремление к новому, умение быстро адаптироваться в изменяющихся условиях, проявляя психологическую гибкость, менять свои планы и решения, при этом сохраняя свой авторитет; «Самостоятельность» ($r = 0{,}306$; $p \leq 0{,}05$) — характеризуется тем, что курсант, уважающий себя, с чувством собственного достоинства, осознающий собственную полноценность, значимость своей личности, скорее не будет вступать в конфликт, а примет решение уйти в силу своих собственных убеждений, целей и идеалов; «Самоконтроль» ($r = 0{,}285$; $p \leq 0{,}05$) — показывает, что человек с развитой самодисциплиной, опирающийся на социальные нормы способен противостоять собственным эмоциональным порывам или внешней провокации. Между показателем «Беспечность» ($r = 0{,}460$; $p \leq 0{,}01$) взаимосвязь может быть обоснована тем, что курсанту свойственны жизнерадостность, приподнятый фон настроения, живость, находчивость, общительность, гибкость, и это позволяет ему с легкостью относиться к неблагоприятным ситуациям общения, тем самым уметь уклониться от конфликта. Положительные корреляции между стратегией «Уклонение» и показателями «Чувственность» ($r = 0{,}330$; $p \leq 0{,}05$), «Мечтательность» ($r = 0{,}300$; $p \leq 0{,}05$) позволяют отметить, что курсант с подобной душевной организацией, акцентированный на собственном душевном мире, предпочтет стратегию уклонения от конфликта (Сычев, Коноплева, 2022, с. 98).

По результатам корреляционного анализа между предпочитаемой стратегий поведения в конфликте и особенностями межличностного взаимодействия выявлены значимые взаимосвязи (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционные взаимосвязи между шкалами методики Томаса — Килманна и теста Лири, N = 60

Шкалы методики Лири	*Шкалы методики Томаса — Килманна*				
	Конфронтация	*Сотрудничество*	*Компромисс*	*Уклонение*	*Приспособление*
I Авторитарность	0,236	0,348**	0,063	–0,411**	–0,435**
II Агрессивность	0,339**	–0,229	–0,292*	0,142	–0,175
III Эгоистичность	0,314*	–0,167	–0,235	0,033	–0,104
IV Подозрительный	0,030	–0,252	–0,148	0,161	0,156
V Подчиняемый	–0,192	0,018	0,254	–0,010	0,207
VI Зависимость	–0,277*	–0,059	0,071	–0,029	0,339**
VII Дружелюбие	–0,167	0,291*	0,235	–0,218	–0,014
VIII Альтруистический	0,073	0,142	0,195	–0,250	–0,107

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).
** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Использование «Конфронтации» в конфликте характерно для лиц, которым присущи «Агрессивный» ($r = 0{,}314$; $p \leq 0{,}05$) или «Эгоистичный» ($r = 0{,}339$; $p \leq 0{,}01$) стили межличностного поведения. Характерны ориентация на себя, некоторая отчужденность от окружающих, склонность к соперничеству. «Зависимость» ($r = –0{,}277$; $p \leq 0{,}05$) показывает, что чем более у человека выражено дружелюбие, конформность, мягкость, доверчивость, тем менее вероятно использование авторитарной стратегии разрешения конфликтных ситуаций (Балашова, 2019, с. 44).

Шкала «Сотрудничество» коррелирует со шкалой «Авторитарность» ($r = 0{,}348$; $p \leq 0{,}01$). Это связано с тем, что человек, склонный властвовать и лидировать, будет стремиться к взаимодействию, чтобы не утратить личный авторитет при решении конфликтной ситуации. Взаимосвязь со шкалой

«Дружелюбие» ($r = 0{,}291$; $p \leq 0{,}05$) можно объяснить тем, что доброжелательный человек ориентирован на социальное одобрение, будет стремиться удовлетворять потребности своего оппонента, поэтому при решении конфликтной ситуации он примет позицию сотрудничества.

Стратегия «Компромисс» отрицательно коррелирует со шкалой «Эгоистичность») ($r = –0{,}292$; $p \leq 0{,}05$). Это позволяет предположить, что чем менее у человека развиты эгоистические тенденции, тем больше вероятность, что он будет стремиться к взаимовыгодному разрешению конфликтной ситуации.

Отрицательная корреляция между стратегиями «Уклонение» и шкалой «Авторитарность» ($r = –0{,}411$; $p \leq 0{,}01$) позволяет отметить, что чем более энергичный, доминантный, успешный в делах человек, тем менее вероятность использования указанной стратегии разрешения конфликта.

Взаимосвязь «Приспособление» со шкалами «Авторитарность» ($r = –0{,}435$; $p \leq 0{,}01$) и «Зависимость» ($r = 0{,}339$; $p \leq 0{,}01$) подчеркивает, что чем менее агрессивный и доминантный в поведении с окружающими человек, более настроенный на дружелюбное поведение и ориентацию на подчинение, тем вероятнее принятие чужой позиции в силу своих личностных качеств, таких как доверчивость, послушность, зависимость (Тулитбаева, Лапкина, Яннурова, 2022, с. 27).

Проведенное эмпирическое исследование позволило акцентировать внимание на необходимости реализовать превентивные меры профилактики конфликтного поведения сотрудников ОВД. Основная проблема, согласно эмпирическим данным, связана с интуитивным, «автоматическим» выбором стратегии поведения, основанным на индивидуальных личностных особенностях сотрудников, а не на всестороннем анализе объективных факторов. Согласно полученным данным, наблюдению, беседам, будущие сотрудники полиции сталкиваются с трудностями применения на практике теоретических знаний, полученных в области конфликтологии, отдавая предпочтение шаблонному, стереотипному поведению. Изменению ситуации может способствовать специализированный курс в области прикладной психологии, направленный на практическую отработку аналитических навыков в данной сфере и практических навыков поведения в конфликтной ситуации.

Обсуждение. Преобладающий стиль межличностных отношений у обучающихся выпускного курса сотрудников ОВД — властный-лидирующий (20 %), характеризующийся стремлением к доминированию, независимости, способности брать на себя ответственность, выраженным стремлением к самореализации и активным воздействием на окружающих людей. Кроме того, для обучающихся характерны стили поведения «Подчиняемый» (16,67 %) и «Зависимый» (15 %), что в условиях будущей профессиональной деятельности может проявляться в автоматическом следовании алгоритму поведения, навязанному как окружением, так и влиянием средств информационного воздействия. Данный феномен требует детального изучения в рамках отдельного исследования.

В конфликтной ситуации выпускники отдают приоритет стратегии поведения «Конфронтация» (28,33 %), характеризующейся стремлением к одностороннему выигрышу, удовлетворению в первую очередь собственных интересов, игнорированием интересов другой стороны.

Согласно данным корреляционного анализа определены положительные корреляции между стратегией «Уклонение» и шкалами C (Слабость Я — сила Я), F (Сдержанность — реактивность), H (Робость — смелость) ($p \leq 0{,}01$) и шкалами G (Непостоянство — собранность), I (Жесткость — мягкость), M (Практичность — мечтательность), Q2 (Зависимость от группы — независимость), Q3 (Низкая интеграция Я — высокий контроль Я) ($p \leq 0{,}05$). Иными словами, при достаточном уровне эмоциональной устойчивости способности принимать на себя ответственность, находчивости, гибкости, хорошем адаптационном потенциале личность не поддастся на провокацию и способна избежать втягивания в конфликтную ситуацию. Кроме того, это же свойственно лицам, отличающимся тревожностью, склонность к сомнениям, робостью, мечтательностью. Отрицательные корреляции получены между стратегией «Конфронтация» и шкалами C (Слабость Я — сила Я), H (Робость — смелость), I (Жесткость — мягкость), M (Практичность — мечтательность) ($p \leq 0{,}05$). Это означает, что к авторитарному стилю поведения в конфликте склонны лица, способные быстро и практично решать вопросы, ориентироваться в них, создавать конкретное представление о возникших ситуациях при разрешении конфликта. Также данный стиль характерен для лиц, не владеющих своими эмоциями и не умеющих их контролировать, имеющих повышенный уровень враждебности, страх к жизни, что может привести к переполнению негативными эмоциями и выплеску их наружу.

Выводы и перспективы исследования. Будущая профессиональная деятельность курсантов связана с высокой стрессогенностью, иерархией и необходимостью управления конфликтами. Почти треть курсантов в конфликте выбирают конфронтацию (соперничество). Это активная, напористая стратегия. С одной стороны, она соответствует имиджу сотрудника полиции, которому должны быть

свойственны решительность, активность в защите своей позиции. С другой стороны, предпочтение конфронтации может свидетельствовать о недостаточной гибкости и склонности к эскалации напряжения, что в реальной работе с гражданами чревато служебными конфликтами и жалобами.

Склонность к открытому противоборству и жесткому отстаиванию позиции у курсантов сочетается с более низкой эмоциональной устойчивостью, что позволяет отметить: конфронтация среди курсантов МВД — не проявление внутренней силы, а компенсаторный механизм, защитная реакция при внутренней тревоге или неспособности контролировать ситуацию иначе. Отрицательные корреляции со шкалами I (Жесткость — мягкость), M (Практичность — мечтательность) указывают на ригидность, прагматичность и недостаток воображения. Такие люди в конфликте действуют прямолинейно, «по уставу», не пытаясь понять скрытые мотивы оппонента или найти творческое решение. Для курсанта МВД — риск перехода от правомерных действий к излишней жесткости и неспособности к деэскалации конфликта.

Стратегия «Уклонение» (Избегание) положительно связана с рядом сильных сторон личности: сила Я, высокий контроль Я, собранность, смелость, независимость, реактивность. Следовательно, в данной выборке уклонение от конфликта не является признаком слабости или трусости. Наоборот, это осознанная, зрелая тактика. Курсанты с высоким самоконтролем и эмоциональной устойчивостью умеют вовремя остановиться, не поддаться на провокацию, взять паузу или сменить тактику. Для будущего сотрудника полиции значимым является умение не вступать в деструктивные споры, сохранять хладнокровие и управлять дистанцией (особенно в общении с агрессивными гражданами или нарушителями). Кроме того, опираясь на полученные результаты, можно отметить, что респонденты, использующие данную стратегию поведения, обладают развитой интуицией, эмпатией и дипломатичностью, предпочитая не «лобовое» столкновение, а более тонкие способы разрешения противоречий.

Мы наблюдаем парадоксальные результаты, когда внешне пассивная стратегия («Уклонение») коррелирует с профилем профессионально зрелого, выдержанного и психологически устойчивого сотрудника, а внешне активная стратегия («Конфронтация») коррелирует с эмоциональной нестабильностью и узостью мышления.

Полученные выводы должны найти свое применение в психологической подготовке курсантов, где следует дифференцировать понятия «уклонение» и «трусость», объясняя, что своевременный уход от эскалации — признак профессионализма и самоконтроля.

С курсантами, склонными к конфронтации (28,33 %), необходима работа по развитию эмоционального интеллекта и когнитивной гибкости, так как их стиль поведения в конфликте подкрепляется не силой характера, а внутренней уязвимостью.

Выявленный процент респондентов, использующих стили поведения «Подчиняемый» (16,67 %) и «Зависимый» (15 %), в контексте образовательной организации МВД может быть следствием жесткой субординации и адаптации к уставным отношениям. Однако в профессиональной деятельности сотрудника полиции чрезмерная зависимость и подчиняемость становятся фактором риска в ситуациях, требующих самостоятельного принятия решений. Такие курсанты требуют внимания в плане развития ассертивности, чтобы излишняя исполнительность не переросла в конформность в ситуациях нравственного выбора.

Список источников

1. Ахмадеева Е. В., Галяутдинова С. И. Изучение социальной фрустрированности, жизнестойкости и психологической безопасности личности сотрудников МВД // Психология и право. — 2021. — Т. 11, № 1. — С. 106–120. — DOI: https://doi.org/10.17759/psylaw.20211101091.

2. Базелюк В. В., Майоров А. В., Зыков А. П. Конфликтологическая компетентность сотрудника полиции как условие эффективности профессиональной деятельности // Виктимология. — 2024. — № 4. — С. 618–633.

3. Балашова В. А. Психологические особенности противостояния агрессии у будущих сотрудников полиции // Психология и педагогика служебной деятельности. — 2019. — № 3. — С. 43–45.

4. Булгаков А. В. Особенности проявления человечности в межличностных и межгрупповых отношениях как элемента национального менталитета у обучающихся в МосУ МВД России имени В. Я. Кикотя // Психология и педагогика служебной деятельности. — 2022. — № 4. — С. 235–242.

5. Елесина И. Г., Кислова Н. А. Роль руководителя подразделения органов внутренних дел в профилактике и преодолении конфликтов в коллективе // Психология и педагогика служебной деятельности. — 2022. — № 2. — С. 20–23.

6. Крыжевская Н. Н., Жикривецкая Ю. В. Психологические факторы возникновения конфликтов в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел // Прикладная психология и педагогика. — 2024. —Т. 9, № 1. — С. 23–31.

7. Лавренко А. В. Проблема копинг-поведения сотрудников полиции при несении службы в условиях профессионального стресса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2020. — № 9. — С. 339–342.

8. Майоров В. И., Дунаева О. Н. Формирование стратегических приоритетов имиджевой политики российской полиции в контексте повышения эффективности ее деятельности // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. — 2017. — № 2. — С. 144–151.

9. Особенности проявления копинг-стратегий у сотрудников МВД / В. П. Андронов, С. Н. Никишов, И. С. Никишова [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12, № 2. — URL : https://mir-nauki.com/PDF/37PSMN224.pdf (дата обращения: 12.10.2025).

10. Охотников Ю. М. Психологические условия предотвращения и разрешения конфликтных ситуаций у сотрудников органов внутренних дел в ходе переговорного процесса // Вестник Московского университета МВД России. — 2022. — № 5. — С. 361–365. — DOI: https://doi.org/10.24412/2073-0454-2022-5-361-365.

11. Пчелинцева Ю. А., Марьин М. И. Оценка эффективности специальной программы для профилактики межличностных конфликтов курсантов // Экстремальная психология и безопасность личности. — 2025. — № 2. — С. 154–169. — DOI: https://doi.org/10.17759/epps.2025020209.

12. Родин В. Ф., Туравец Н. Р., Щуров Е. А. Копинг-технологии преодоления психологических барьеров межличностного взаимодействия в процессе саморазвития курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Вестник экономической безопасности. — 2021. — № 2. — С. 343–348.

13. Родин В. Ф., Марьясис И. Б. Психология разрешения конфликтов в ОВД // Психология и педагогика служебной деятельности. — 2022. — № 1. — С. 59–61. — DOI: https://doi.org/10.24412/2658-638X-2022-1-59-61.

14. Рябченко И. В. Психология совладающего поведения сотрудников ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2007. — № 2 (29) — С. 59–61.

15. Связь личностных особенностей и стиля поведения в конфликте у сотрудников организации / Н. В. Суворова, И. В. Гудовский, Т. Г. Дулинец [и др.] // Конфликтология. — 2025. — № 1. — DOI: 10.7256/2454-0617.2025.1.73116.

16. Сычев Г. Э., Коноплева Е. А. Взаимосвязь личностных особенностей и используемых стратегий поведения в конфликтных ситуациях сотрудников ОВД // Актуальные проблемы экстремальной и кризисной психологии : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. — Екатеринбург : Урал. ун-т, 2022. — С. 97–99. — URL : http://elar.urfu.ru/handle/10995/115840 (дата обращения: 07.04.2024).

17. Тулитбаева Г. Ф., Лапкина Е. В., Яннурова В. А. Факторная структура личностных качеств и копинг-стратегий у специалистов профессиональных органов // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2022. — № 1 (88). — С. 24–32.

18. Феоктистова А. А. К вопросу о необходимости социально-педагогической профилактики конфликтов в курсантской среде (Результаты пилотажного исследования) // Современные проблемы науки и образования. — 2023. — № 2. — URL : https://science-education.ru/ru/article/view?id=32490 (дата обращения: 07.04.2024).

References

1. Akhmadeeva E. V., Galyautdinova S. I. A study of social frustration, resilience, and psychological safety of the personality of Ministry of Internal Affairs officers. *Psikhologiya i pravo.* [Psychology and law]. 2021, vol. 11, iss. 1, pp. 106–120. DOI: https://doi.org/10.17759/psylaw.20211101091 (In Russian).

2. Bazelyuk V. V., Mayorov A. V., Zykov A. P. Conflictological competence of a police officer as a condition for the effectiveness of professional activity. *Viktimologiya.* [Victimology]. 2024, iss. 4, pp. 618–633. (In Russian).

3. Balashova V. A. Psychological traits of resisting aggression in future police officers. *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatelnosti.* [Psychology and Pedagogy of service activities]. 2019, iss. 3, pp. 43–45. (In Russian).

4. Bulgakov A. V. Manifestations of humanity in interpersonal and intergroup relations as an element of national mentality in students of V. Ya. Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatelnosti.* [Psychology and pedagogy of service activities]. 2022, iss. 4, pp. 235–242. (In Russian).

5. Elesina I. G., Kislova N. A. The Role of the Head of a Unit of the Internal Affairs Bodies in Preventing and Overcoming Conflicts in a Team. *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatelnosti.* [Psychology and pedagogy of service activities]. 2022, iss. 2, pp. 20–23. (In Russian).

6. Kryzhevskaya N. N., Zhikrivetskaya Yu. V. Psychological factors of conflicts in professional activities of employees of Internal Affairs bodies. *Prikladnaya psikhologiya i pedagogika.* [Applied psychology and pedagogy]. 2024, vol. 9, iss. 1, pp. 23–31. (In Russian).

7. Lavrenko A. V. Issues with coping behavior among police officers while on duty under professional stress. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya.* [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology]. 2020, iss. 9, pp. 339–342. (In Russian).

8. Mayorov V. I., Dunaeva O. N. Formation of strategic priorities of the image of Russian police for improving the efficiency of activities. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo.* [Bulletin of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod]. 2017, iss. 2, pp. 144–151. (In Russian).

9. Manifestations of coping strategies in employees of the Ministry of Internal Affairs. Andronov V. P., Nikishov S. N., Nikishova I. S. [et al.]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya.* [World of science. pedagogy and psychology]. 2024, vol. 12, iss. 2. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/37PSMN224.pdf (accessed: 12.10. 2025). (In Russian).

10. Okhotnikov Yu. M. Psychological conditions for preventing and resolving conflict situations among employees of internal affairs bodies during negotiations. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii.* [Bulletin of Moscow University of Russian Ministry of Internal Affairs]. 2022, iss. 5, pp. 361–365. DOI: https://doi.org/10.24412/2073-0454-2022-5-361-365. (In Russian).

11. Pchelintseva Yu. A., Maryin M. I. Evaluating effectiveness of a special program for the prevention of interpersonal conflicts among cadets. *Ekstremalnaya psikhologiya i bezopasnost lichnosti.* [Extreme psychology and personal safety]. 2025, iss. 2, pp. 154–169. DOI: https://doi.org/10.17759/epps.2025020209. (In Russian).

12. Rodin V. F., Turavets N. R., Shchurov E. A. Coping technologies for overcoming psychological barriers to interpersonal interaction in self-development of cadets and students of educational organizations of Russian Ministry of Internal Affairs. *Vestnik ekonomicheskoy bezopasnosti.* [Bulletin of economic safety]. 2021, iss. 2, pp. 343–348. (In Russian).

13. Rodin V. F., Maryasis I. B. Psychology of conflict resolution in bodies of internal affairs. *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatelnosti.* [Psychology and pedagogy of service activities]. 2022, iss. 1, pp. 59–61. DOI: https://doi.org/10.24412/2658-638X-2022-1-59-61. (In Russian).

14. Ryabchenko I. V. Psychology of coping behavior of internal affairs officers. *Psikhopedagogika v pravo-okhranitel'nykh organakh.* [Psychopedagogy in law enforcement agencies]. 2007, iss. 2 (29), pp. 59–61. (In Russian).

15. Suvorova N. V., Gudovsky I. V., Dulinets T. G. et al. Correlation between personality traits of officers and conflict behavior styles. *Konflictologiya*. [Conflictology]. 2025, iss. 1. DOI: 10.7256/2454-0617.2025.1.73116. (In Russian).

16. Sychev G. E., Konopleva E. A. Relationship between personality traits and behavior strategies used by police officers in conflict situations. *Aktualnyye problemy ekstremalnoy i krizisnoy psikhologii: materialy IV Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Important issues of extreme and crisis psychology: proceedings of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference]. Yekaterinburg, Ural University Publ., 2022, pp. 97–99. Available at: http://elar.urfu.ru/handle/10995/115840 (accessed: 07.04.2024). (In Russian).

17. Tulitbaeva G. F., Lapkina E. V., Yannurova V. A. Factor structure of personality traits and coping strategies in career officers. *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh.* [Psychopedagogy in law enforcement agencies]. 2022, iss. 1 (88), pp. 24–32. (In Russian).

18. Feoktistova A. A. On the need for social and pedagogical prevention of conflicts in the cadet environment (results of a pilot study). *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya.* [Current issues in science and education]. 2023, iss. 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32490 (accessed: 07.04.2024). (In Russian).

Информация об авторах

Коноплева Елена Александровна — кризисный психолог территориального центра мониторинга и реагирования на чрезвычайные ситуации в Свердловской области.

Канунников Роман Игоревич — кандидат психологических наук, доцент кафедры философии, психологии и гуманитарных дисциплин Уральского юридического института МВД России.

Information about the authors

Konopleva Elena Aleksandrovna — Crisis Psychologist, Territorial center for monitoring and responding to emergency situations in the Sverdlovsk region.

Kanunnikov Roman Igorevich — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Psychology and Humanitarian Disciplines, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Статья поступила в редакцию 30.10.2025; одобрена после рецензирования 27.01.2026; принята к публикации 14.02.2026.

The article was submitted 30.10.2025; approved after reviewing 27.01.2026; accepted for publication 14.02.2026.

Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 131–142.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 131–142.

Научная статья
УДК 159.942:371.26
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.013

Сравнительный анализ психоэмоциональных состояний и результативности обучающихся при цифровом и традиционном тестировании

Романова Ксения Вячеславовна
Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова Минздрава России,
Московский городской педагогический университет
Москва, Россия
Romanova_k_v@staff.sechenov.ru
RomanovaKV@mgpu.ru

Шилова Тамара Алексеевна
Московский городской педагогический университет
Москва, Россия
shilovata@mgpu.ru

Аннотация. Современный этап развития образования отмечен интенсивной интеграцией цифровых технологий в оценочные процедуры. Данная тенденция, усиленная внешними социогенными факторами, приводит к повсеместному замещению классических форм аттестации их электронными аналогами. Несмотря на очевидные организационно-технические преимущества компьютерного формата, его сравнительное воздействие на психоэмоциональную сферу учащихся в ситуации контроля знаний требует углубленного и методологически выверенного изучения.

Цель исследования заключается в проведении сравнительного анализа особенностей психоэмоционального состояния и объективных показателей успешности учащихся в условиях цифрового (компьютерного) и традиционного (бумажного) тестирования. Исходная гипотеза предполагала, что цифровой формат, выступая как когнитивно-средовая новизна, будет ассоциирован со статистически более высоким уровнем стрессовой реакции и специфическими трудностями, связанными с вниманием, особенно у обучающихся с определенными личностно-регуляторными дефицитами.

Основу методологии составил перекрестный (кроссоверный) экспериментальный план, обеспечивающий попарное сравнение состояний одних и тех же респондентов. Диагностический комплекс включал инструменты для оценки ситуативных эмоций (SAM, шкала ситуативной тревожности) и стабильных психологических характеристик (когнитивная гибкость, эмоциональный интеллект, типы рефлексии). Научная новизна работы определяется применением строгого экспериментального дизайна для прямой верификации различий между форматами и идентификацией узкого набора личностных переменных, избирательно коррелирующих с дистрессом именно в цифровой среде.

Теоретический вклад исследования состоит в дополнении моделей экзаменационного стресса концепцией средово-личностного взаимодействия, раскрывающей, как особенности цифрового интерфейса актуализируют конкретные психологические уязвимости. Практическая ценность полученных данных заключается в формировании оснований для превентивной работы: результаты позволяют сформулировать конкретные рекомендации по модификации процедуры цифрового оценивания и созданию целевых тренинговых модулей для учащихся групп риска, что направлено на минимизацию негативного воздействия на результаты обучения.

Итоги эксперимента подтвердили исходное предположение: цифровое тестирование связано с достоверно более высокой ситуативной тревожностью, снижением субъективного комфорта и ростом количества ошибок, обусловленных невнимательностью. Установлено, что ключевыми психологическими коррелятами

© Романова К. В., Шилова Т. А., 2026

данной реакции выступают ригидность мышления, недостаточное развитие навыков управления эмоциями и склонность к непродуктивной интроспекции. В качестве перспективных направлений работы рассматриваются проектирование и валидация адресных психолого-педагогических интервенций для выделенных профилей риска, а также исследования в области эргономики тестовых платформ, способных компенсировать выявленные когнитивные трудности.

Ключевые слова: цифровое тестирование, традиционное тестирование, личность, психоэмоциональный стресс, ситуативная тревожность, когнитивная гибкость, эмоциональная саморегуляция.

Для цитирования: Романова К. В., Шилова Т. А. Сравнительный анализ психоэмоциональных состояний и результативности обучающихся при цифровом и традиционном тестировании // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 131–142. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.013.

Original article

Comparative analysis of students' psychological and emotional states and academic results in digital and traditional testing

Romanova Kseniia Vyacheslavovna
Sechenov First Moscow State Medical University,
Moscow City University
Moscow, Russia
Romanova_k_v@staff.sechenov.ru
RomanovaKV@mgpu.ru

Shilova Tamara Alekseevna
Moscow City University
Moscow, Russia
shilovata@mgpu.ru

Abstract. The current phase of educational development is marked by intensive integration of digital technologies into assessment procedures. This trend, reinforced by external sociogenic factors, is leading to widespread replacement of traditional forms of assessment with electronic tools. Despite the obvious organizational and technical advantages of the computer-based format, its comparative impact on students' psycho-emotional state during knowledge assessment requires in-depth and methodologically sound study.

The aim of this study is to conduct a comparative analysis of the characteristics of students' psycho-emotional state and objective measures of academic performance in the context of digital (computer-based) and traditional (paper-based) testing. The initial hypothesis posited that the digital format, acting as a cognitive-environmental novelty, would be associated with a statistically higher level of stress response and specific difficulties related to attention, particularly among students with certain personality-regulatory deficits.

The methodology was based on a crossover experimental design, which allowed for comparisons of two states of the same respondents. The diagnostic set included instruments for assessing situational emotions (SAM, Situational Anxiety Management) and stable psychological characteristics (cognitive flexibility, emotional intelligence, types of reflection). The scientific novelty of the study lies in the application of a rigorous experimental design to directly verify differences between formats and to identify a narrow set of personality variables that selectively correlate with distress specifically in the digital environment.

The theoretical significance of this study lies in complementing models of exam stress with the concept of environmental-person interaction, which reveals how the characteristics of the digital interface trigger specific psychological vulnerabilities. The practical value of the data lies in establishing a foundation for preventive measures: the results allow for the formulation of specific recommendations for modifying digital assessment procedures and creating targeted training modules for at-risk students, aimed at minimizing the negative impact on learning outcomes.

The results of the experiment confirm the initial hypothesis: digital testing is associated with significantly higher situational anxiety, a decrease in subjective comfort, and an increase in the number of errors due to inattention. It was established that the key psychological correlates of this reaction are rigid thinking, underdeveloped emotion regulation skills, and a tendency toward non-productive introspection. Promising directions for further research include the design and validation of targeted psychological and pedagogical interventions for the identified risk profiles, as well as studies in the field of test platform ergonomics capable of compensating for the identified cognitive difficulties.

Keywords: digital testing, traditional testing, personality, psycho-emotional stress, situational anxiety, cognitive flexibility, emotional self-regulation.

For citation: Romanova K. V., Shilova T A. Comparative analysis of students' psychological and emotional states and academic results in digital and traditional testing // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 131–142. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.013.

Введение. Современная образовательная практика характеризуется активным внедрением цифровых инструментов в систему оценивания. Значительное количество экзаменов, включая ОГЭ и ЕГЭ по информатике, географии, химии, английскому языку, уже переведены в компьютерный формат (Бабиянц, 2009 ; Романова, 2024а). Влияние мотивации на результативность тестирования (Немов, Канищева, 2021) также может быть связано с форматом. Однако, несмотря на масштабность этого процесса, сравнительный анализ влияния цифрового и традиционного форматов оценивания на психоэмоциональное состояние и результативность обучающихся остается недостаточно изученным. Общие вопросы применения цифровых технологий в образовании обсуждаются в разных работах (Ваганова, Гладков, Коновалова [и др.], 2020 ; Шахбанов, 2022).

Исследования часто констатируют наличие стресса при компьютерном тестировании, но редко применяют строгий экспериментальный дизайн для прямого сравнения с бумажным форматом и установления характера различий (Романова, 2024а, 2024б, 2025 ; Романова, Шилова, 2024а, 2024б). Экзаменационный период сопровождается повышенной психофизиологической нагрузкой, способной провоцировать колебания в когнитивной сфере (концентрация, работоспособность) (Деметриу, Шифтер, 2019 ; Купари, Ваурас, Канкаанпяя, 2020). Таким образом, актуальной является задача сравнительного анализа специфики воздействия двух форматов тестирования с применением методологии, позволяющей минимизировать влияние побочных факторов.

Цель исследования — провести сравнительный анализ психоэмоционального состояния и результативности обучающихся при выполнении тестовых работ в цифровом (компьютерном) и традиционном (бумажном) форматах. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1) разработать и апробировать перекрестный экспериментальный дизайн для сравнительной оценки эмоциональных состояний и объективных показателей успешности при выполнении идентичных тестовых работ в двух форматах;

2) выявить статистически значимые различия в показателях ситуативной тревожности, субъективного комфорта (спокойствие, удовлетворенность), академической успешности (балл, количество ошибок по невнимательности, время выполнения) между цифровым и традиционным форматами оценивания;

3) исследовать взаимосвязь стабильных психологических характеристик обучающихся (когнитивных, эмоционально-регуляторных) с уровнем стресса и эффективностью деятельности в каждом из форматов тестирования.

Гипотеза исследования: предполагается, что цифровой формат тестирования, по сравнению с традиционным (бумажным), связан со статистически более высоким уровнем ситуативной тревожности, сниженным субъективным комфортом и увеличением количества ошибок по невнимательности у обучающихся. Кроме того, ожидается, что выраженность этой реакции будет устойчиво коррелировать с определенными психологическими характеристиками, такими как низкая когнитивная гибкость и слабое развитие навыков управления эмоциями.

Научная новизна исследования заключается в том, что на российской выборке для прямого сравнения форматов тестирования применен перекрестный экспериментальный дизайн, позволяющий установить факт различий в психоэмоциональном отклике и результативности. Получены комплексные данные, сочетающие объективные показатели результативности (количество ошибок по невнимательности, время выполнения) с субъективными показателями эмоционального состояния непосредственно после тестирования. Также были выявлены психологические характеристики (когнитивная ригидность, низкий эмоциональный интеллект), устойчиво коррелирующие с повышенной тревожностью и сниженной эффективностью именно в условиях цифрового тестирования.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования вносят вклад в развитие педагогической психологии и психологии оценки, конкретизируя представления о психофизиологических и когнитивных эффектах, связанных со сменой формата оценочной процедуры. Выявленные корреляты стрессовой реакции в цифровой среде дополняют теоретические модели адаптации к новым образовательным технологиям, указывая на ключевые зоны психологической уязвимости. Примененный перекрестный дизайн может служить методологической моделью для будущих строгих сравнительных исследований в области цифровизации образования.

Практическая значимость работы определяется тем, что полученные данные позволяют администрации образовательных организаций и педагогам принимать более обоснованные решения о формате проведения контрольных мероприятий, учитывая их потенциальное психологическое воздействие. Школьным психологам и тьюторам результаты показывают конкретные мишени для профилактической и развивающей работы: выявленные психологические характеристики (когнитивная гибкость, эмоциональный интеллект) могут стать фокусом при подготовке обучающихся к цифровым форматам аттестации. Также их можно использовать разработчиками образовательного контента и цифровых платформ для тестирования с целью создания более «дружелюбных» и менее стрессогенных интерфейсов, учитывающих данные об ошибках по невнимательности и факторах тревоги.

Современный этап развития образовательных систем характеризуется глубинным процессом цифровизации, который затрагивает фундаментальные аспекты учебной деятельности, включая ее оценочный компонент (Роберт, 2022). Данная трансформация не сводится к простой технической замене носителя информации, а представляет собой сложный феномен, изменяющий характер когнитивных и эмоционально-личностных взаимодействий субъекта обучения с оценочной ситуацией. В этом контексте особо актуальным становится сравнительный анализ психологических последствий использования различных форматов тестирования — цифрового (компьютерного) и традиционного (бумажного), поскольку именно оценочные процедуры выступают одним из наиболее стрессогенных элементов образовательного процесса.

Теоретической основой для понимания эмоционального отклика на цифровое тестирование служат концепции тестовой тревожности, рассматривающие ее как ситуативно обусловленное состояние, и модели когнитивной нагрузки. Компьютерный интерфейс, с одной стороны, может выступать средством снижения внешней когнитивной нагрузки за счет структурирования информации и интерактивности. С другой стороны, он может создавать экстранегенную нагрузку (extraneous load), связанную с необходимостью освоения непривычного способа ввода ответов, навигации и постоянного мониторинга технической стабильности системы (Романова, 2024б). Фундаментальное понимание эмоций как регуляторов поведения заложено в классических трудах (Изард, 1999).

Эмпирические исследования фиксируют полиморфизм эмоциональных реакций на цифровые оценочные процедуры, варьирующихся от позитивных (повышение уровня вовлеченности, чувство контроля благодаря мгновенной обратной связи) до выраженно негативных (Гончарова, 2016 ; Rogers, 2023). К последним, как пишет Е. В. Лебедева (2015), относятся не только классические проявления тревоги и страха неудачи, но и специфические состояния, такие как «цифровая усталость» (digital fatigue) и техностресс (technostress), возникающие вследствие продолжительного интенсивного взаимодействия с интерфейсом и ведущие к истощению когнитивных ресурсов и снижению эффективности деятельности.

Важным направлением анализа является изучение опосредующей роли индивидуально-психологических характеристик. В работах зарубежных и отечественных авторов показано, что выраженность стрессовой реакции на оценивание опосредована такими факторами, как локус контроля, перфекционизм и самоэффективность. В контексте цифрового формата, по мнению ряда исследователей, на первый план выходят иные компетенции: когнитивная гибкость, позволяющая быстро адаптироваться к изменяющимся условиям задачи и интерфейса, и навыки эмоциональной саморегуляции, необходимые для управления возникающими фрустрациями технического характера (Табурцова, 2016).

Несмотря на растущий объем публикаций, посвященных цифровому образованию, в современном научном дискурсе сохраняется значительный теоретико-методологический пробел. Большинство исследований носят констатирующий характер и сосредоточены либо на изолированном изучении компьютерного тестирования, либо на анализе экзаменационного стресса в его традиционных формах (Романова, 2024а ; Романова, Шилова, 2024б). Практически нет работ, реализующих строгий сравнительный экспериментальный дизайн, который позволил бы не только констатировать наличие тех или иных эмоциональных состояний, но и объективно измерить величину эффекта, обусловленного исключительно сменой формата предъявления тестового материала при контроле содержания заданий и индивидуальных различий испытуемых.

Таким образом, теоретический анализ подтверждает необходимость постановки проблемы в сравнительном ключе. Для получения валидных данных о специфике влияния цифрового формата требуется применение схем, минимизирующих побочные переменные, таких как перекрестный (крос-

соверный) дизайн. Кроме того, встает задача интеграции диагностики: помимо фиксации ситуативных эмоциональных состояний и объективных показателей результативности (время, ошибки), необходимо оценить устойчивые личностные характеристики, которые могут выступать модераторами или медиаторами исследуемых взаимосвязей. Такой комплексный подход позволит перейти от описания феноменологии к построению прогностических моделей адаптации к цифровым оценочным процедурам и разработке адресных психолого-педагогических интервенций.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 60 обучающихся 9 классов ГБОУ «Школа № 2116 “Зябликово”» города Москвы (средний возраст 15,2 ± 0,5 года). Для установления надежных различий в эффектах форматов оценивания и контроля индивидуальных переменных был применен перекрестный (кроссоверный) экспериментальный дизайн. Он является «золотым стандартом» для сравнительных исследований, так как каждый испытуемый выступает в роли собственного контроля, что позволяет нивелировать влияние межиндивидуальной вариативности (возраст, общий уровень способностей, личностные черты) на результаты сравнения. При организации исследования учитывались современные подходы к психологическому сопровождению подростков (Шилова, 2020) и профилактике эмоционального выгорания (Шилова, 2021). Вопросы формирования компетенций личностного самоутверждения рассматривались в работах Е. С. Романова и Б. М. Абушкина.

Исследование состояло из двух взаимосвязанных этапов:

1) экспериментально-сравнительный (направлен на прямое сравнение психоэмоционального состояния и результативности в двух форматах тестирования);

2) психодиагностический (направлен на оценку стабильных психологических характеристик участников с целью выявления их взаимосвязи с реакцией на цифровой формат).

Участники были случайным образом разделены на две равные группы (n = 30). Последовательность прохождения форматов была уравновешена для устранения эффекта порядка и тренировки. Группа 1 выполняла тестовую работу по стандартному учебному материалу сначала в цифровом формате, а через 2 недели — в традиционном бумажном формате. Группа 2 проходила тестирование в обратной последовательности (сначала бумажный, затем цифровой формат). Интервал в 2 недели был выбран для минимизации эффекта памяти на конкретные задания при сохранении стабильности общего учебного контекста. Использованные в работе психодиагностические методики подробно описаны в учебных пособиях (Романова, Макшанцева, 2021 ; Романова, Иванцов, Клепцова, 2022).

1. Оценка эмоционального состояния (критерий: субъективный комфорт). Непосредственно после выполнения работы в каждом формате использовалась невербальная шкала SAM (Self-Assessment Manikin) для быстрой оценки актуального эмоционального состояния по измерениям «удовольствие» (валентность) и «возбуждение» (arousal). Данный инструмент минимизирует когнитивные искажения, связанные с вербализацией состояния, и обладает высокой экологической валидностью в условиях ограниченного времени.

2. Оценка ситуативной тревожности. Использовалась шкала ситуативной тревожности из опросника Ч. Д. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханина), заполняемая сразу после тестирования. Это позволяет зафиксировать тревогу, специфичную для только что завершенной оценочной ситуации.

3. Оценка результативности (объективные показатели). Анализировались а) общий балл за работу, б) количество ошибок по невнимательности (пропуск вопроса, ошибка в переносе ответа, неверная интерпретация инструкции из-за формата), в) время выполнения работы. Сопоставление этих объективных данных с эмоциональными откликами позволяет получить комплексную картину влияния формата.

На отдельной, отличной от тестирований встрече все участники прошли комплексную психодиагностику для оценки стабильных психологических характеристик, гипотетически связанных с адаптацией к новым условиям деятельности. Выбор методик был обусловлен теоретической моделью, рассматривающей успешность в стрессовой цифровой среде как функцию когнитивных и эмоционально-регуляторных ресурсов.

1. Диагностика когнитивного стиля. Опросник когнитивной гибкости (Cognitive Flexibility Inventory, Dennis & Vander Wal, адаптация С. С. Кургиняна и Е. А. Осаволюк). Выбран как ключевая переменная, поскольку гибкость мышления позволяет быстро перестраивать стратегию решения задачи при возникновении технических или интерфейсных затруднений в цифровом тестировании.

2. Диагностика эмоционально-регуляторных характеристик:

– методика диагностики эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д. В. Люсин). Из шкал особое внимание уделялось субшкалам «Управление своими эмоциями» и «Понимание своих эмоций».

Данные способности рассматриваются как базовые для совладания с возникающим технострессом и фрустрацией;

– опросник дифференциальных типов рефлексии (ДТР) Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осин. Позволяет дифференцировать системную рефлексию (адаптивная, направленная на поиск решения) и интроспекцию (дезадаптивная, фиксация на негативных переживаниях). Гипотеза состоит в том, что склонность к интроспекции будет усиливающим фактором тревоги в цифровом формате.

3. Контрольные переменные (для валидности сравнения). Шкала личностной тревожности (из опросника Спилбергера — Ханина). Измеряется для статистического контроля общего фонового уровня тревожности при анализе ситуативных реакций на разные форматы.

Методы статистической обработки данных: для проверки гипотез использовался t-критерий Стьюдента для зависимых выборок (для сравнения показателей одних и тех же испытуемых в двух форматах), корреляционный анализ Пирсона для установления связей между личностными характеристиками и показателями стресса/результативности, а также кластерный анализ для выявления групп испытуемых с разными паттернами реакций. Уровень статистической значимости был установлен на $p < 0,05$. Обработка проводилась в программе IBM SPSS Statistics 26.

Результаты и их обсуждение. Для проверки гипотезы о различиях в психоэмоциональном состоянии и результативности в зависимости от формата оценивания был применен t-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Анализ проводился по объединенной выборке ($N = 60$) с учетом перекрестного дизайна, что позволило сопоставить показатели одних и тех же испытуемых в двух условиях. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей в цифровом
и традиционном форматах тестирования (M ± SD; N = 60)

Показатель	*Цифровой формат*	*Традиционный формат*	*t-критерий*	*p-value*	*d Коэна*
Ситуативная тревожность (баллы)	45,2 ± 5,1	38,7 ± 4,8	5,67	< 0,001	0,85
Субъективное спокойствие (SAM, 1–7)	3,1 ± 0,9	4,2 ± 0,7	–4,21		–0,65
Субъективная удовлетворенность (SAM, 1–7)	3,5 ± 0,8	4,1 ± 0,6	–3,45	< 0,01	–0,52
Кол-во ошибок по невнимательности	2,8 ± 1,2	1,9 ± 1,0	3,89		0,58
Общий балл за работу	78,5 ± 8,3	81,2 ± 7,5	–1,45	0,15	–0,22
Время выполнения (мин)	35,1 ± 4,2	39,5 ± 5,1	–4,02	< 0,001	–0,61

Примечание: d Коэна интерпретируется как малый (0,2), средний (0,5) и большой (0,8) эффект.

Полученные результаты согласуются с данными о влиянии цифровой среды на когнитивные процессы (Шейнов, Дятчик, 2020) и общей теорией цифровой трансформации образования (Роберт, 2022) и позволяют сделать выводы относительно влияния формата тестирования.

1. Эмоциональный отклик. Цифровой формат является статистически более стрессогенным. Уровень ситуативной тревожности в нем достоверно выше ($p < 0,001$), а показатели субъективного комфорта (спокойствие и удовлетворенность) — значимо ниже ($p < 0,001$ и $p < 0,01$ соответственно). Величина эффекта для тревожности ($d = 0,85$) классифицируется как большая, что свидетельствует не только о статистической, но и о практической значимости различия. Это означает, что компьютерное тестирование само по себе выступает независимым источником психоэмоционального напряжения, превышающего фоновый уровень экзаменационного стресса.

2. Когнитивные и процессуальные особенности. В цифровом формате фиксируется большее количество ошибок по невнимательности ($p < 0.01$) при статистически сопоставимом общем балле за работу ($p = 0,15$), Этот парадокс находит объяснение в другом выявленном различии: время выпол-

нения работы в цифровом формате достоверно меньше ($p < 0,001$), Можно предположить, что участники в условиях цифрового тестирования работают быстрее, возможно, из-за внутреннего ощущения давления или непривычности интерфейса, но эта скорость достигается ценой снижения точности — увеличением досадных, нефундаментальных ошибок. Таким образом, цифровой формат не снижает предметных знаний, но модифицирует стратегию деятельности, смещая баланс в сторону скорости в ущерб внимательной проверке.

Для решения задачи о выявлении связей между стабильными психологическими характеристиками и реакцией на форматы был проведен корреляционный анализ Пирсона (табл. 2).

Таблица 2

Корреляции психологических характеристик с ключевыми показателями в цифровом и традиционном форматах (N = 60)

Психологическая характеристика	*Тревожность (цифровая)*	*Тревожность (традиционная)*	*Ошибки по невнимательности (цифровые)*	*Ошибки по невнимательности (традиционные)*
Когнитивная гибкость	**–0,71****	–0,45**	**–0,65****	–0,32*
Управление эмоциями (ЭмИн)	**–0,68****	–0,41**	**–0,62****	–0,29*
Интроспекция (ДТР)	**+0,66****	+0,38**	**+0,58****	+0,31*
Системная рефлексия (ДТР)	–0,52**	–0,35*	–0,44**	–0,26
Личностная тревожность (контроль)	+0,48**	+0,51**	+0,37	+0,40**

Примечание, * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$, Полужирным выделены коэффициенты, значимо ($p < 0.05$) более высокие в цифровом формате по результату z-теста Фишера.

Данные корреляционного анализа раскрывают дифференцированную роль личностных ресурсов в разных условиях тестирования.

1. Специфика и сила связей. Такие характеристики, как когнитивная гибкость, управление эмоциями и интроспекция, демонстрируют значительно более тесную связь с уровнем тревожности и количеством ошибок именно в цифровом формате (z-тест Фишера, $p < 0,05$). Это означает, что в условиях традиционного тестирования данные черты играют меньшую роль, тогда как в цифровой среде их влияние резко усиливается. Например, низкая когнитивная гибкость становится серьезным фактором риска только тогда, когда требуется быстро адаптироваться к интерфейсу и новому способу взаимодействия с заданием.

2. Протективные ресурсы и факторы риска. Когнитивная гибкость ($r = –0,71$) и управление эмоциями ($r = –0,68$) выступают как ключевые протективные ресурсы, защищающие от стресса в цифровой среде. Напротив, интроспекция (склонность к зацикленному самоанализу) является мощным фактором риска ($r = +0,66$), усиливающим тревогу. Системная рефлексия, направленная на поиск решения, также имеет защитный эффект, но менее выраженный.

3. Контроль общего фона. Важно отметить, что личностная тревожность в равной степени коррелирует со стрессом в обоих форматах, что подтверждает ее роль как общего фонового фактора. Это подчеркивает, что выявленные специфические связи не сводятся к общему уровню тревожности, а отражают именно взаимодействие личности с особенностями цифровой среды.

Для верификации выявленных паттернов и идентификации групп обучающихся с разной степенью уязвимости был проведен двухступенчатый кластерный анализ по показателям, наиболее сильно коррелирующим с тревожностью в цифровом формате (когнитивная гибкость, управление эмоциями, интроспекция). Были выделены два статистически обоснованных кластера, интерпретированных как условные группы высокой ($n = 22$) и низкой ($n = 25$) адаптивности к цифровому тестированию (13 случаев были отнесены к шуму и исключены из сравнения). Сравнение групп представлено в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ групп с высокой и низкой адаптивностью
к цифровому тестированию (M ± SD)

Показатель	*Группа высокой адаптивности (n = 22)*	*Группа низкой адаптивности (n = 22)*	*t-критерий*	*p-value*
Тревожность (цифровой формат)	36,1 ± 2,8	47,5 ± 3,9	–9,24	< 0,001
Когнитивная гибкость	15,8 ± 1,6	8,9 ± 1,4	8,91	
Управление эмоциями (ЭмИн)	16,2 ± 1,3	9,8 ± 1,1	9,67	
Интроспекция (ДТР)	11,8 ± 1,5	19,2 ± 2,1	–7,89	
Ошибки по невнимательности (цифровые)	1,9 ± 0,8	3,5 ± 1,3	–4,56	
Ошибки по невнимательности (традиционные)	1,4 ± 0,7	2,3 ± 1,1	–2,98	< 0,01

Кластерный анализ подтвердил и визуализировал закономерности, выявленные на корреляционном этапе:

1. Сформированность психологического профиля. Группы отличаются не по одному, а по комплексу взаимосвязанных характеристик. Группа низкой адаптивности характеризуется системным дефицитом: низкая когнитивная гибкость и слабые навыки управления эмоциями сочетаются с выраженной склонностью к непродуктивной интроспекции. Этот профиль создает «порочный круг»: трудности в адаптации к интерфейсу вызывают фрустрацию, которую человек не может эффективно регулировать, и он погружается в самокопание, что еще больше повышает тревогу.

2. Конкретные последствия для деятельности. Этот психологический профиль имеет четкие поведенческие последствия. Группа низкой адаптивности демонстрирует не только существенно более высокий уровень ситуативной тревожности в цифровом формате, но и совершает почти в два раза больше ошибок по невнимательности (3,5 против 1,9; $p < 0,001$). Это прямое свидетельство того, что психологическая дезадаптация транслируется в объективное снижение качества работы.

3. Контекстуальная зависимость проблем. Примечательно, что различия между группами сохраняются и в традиционном формате (ошибок все равно больше, $p < 0,01$), но выражены значительно слабее. Это ключевой вывод: цифровая среда не создает проблемы «с нуля», но выступает мощным усилителем (модератором) уже существующих у личности дефицитов. Те трудности, которые в бумажном формате были минимальны, в цифровом выходят на первый план и серьезно влияют на результат.

Выводы и перспективы исследования. В контексте современных требований к оцениванию знаний (Шариков, 2017) и с учетом международных исследований саморегуляции в онлайн-экзаменах (Broadbent, 2021 ; Tempelaar, 2020), а также роли эмоций в цифровом обучении (Harley, 2022 ; Hwang, 2021 ; Viberg, 2023) полученные результаты имеют важное значение. Проведенное экспериментальное исследование с применением перекрестного дизайна позволило установить, что цифровой формат оценивания оказывает статистически значимое негативное влияние на психоэмоциональное состояние обучающихся по сравнению с традиционным форматом. Полученные данные свидетельствуют о том, что цифровое тестирование связано с более высоким уровнем ситуативной тревожности ($p < 0,001$), снижением субъективного спокойствия ($p < 0,001$) и увеличением количества ошибок по невнимательности ($p < 0,01$),

Ключевым результатом исследования стало выявление конкретных психологических характеристик, устойчиво коррелирующих с дезадаптацией к цифровому тестированию. Установлено, что наиболее уязвимыми являются обучающиеся с низкой когнитивной гибкостью ($r = –0,71$), слабыми навыками управления эмоциями ($r = –0,68$) и склонностью к интроспекции ($r = +0,66$). Эти характе-

ристики образуют психологический профиль риска, который в условиях цифровой среды приводит не только к пику тревоги, но и к объективному ухудшению результатов работы.

На основе выявленных закономерностей могут быть разработаны адресные меры психолого-педагогической поддержки. Целевые программы психологической подготовки должны быть направлены на развитие именно тех компетенций, дефицит которых был идентифицирован как ключевой фактор стресса: развитие когнитивной гибкости в цифровой среде и формирование навыков эмоциональной саморегуляции.

Для администрации и педагогов рекомендуется информирование о специфических рисках цифрового формата и внедрение адаптивных временных нормативов.

Для школьных психологов диагностическая и коррекционная работа должна фокусироваться на оценке и развитии когнитивной гибкости, эмоционального интеллекта и на формировании продуктивных (системных) рефлексивных стратегий вместо дезадаптивной интроспекции.

Перспективы видятся в двух основных направлениях:

1) разработка и апробация дифференцированных программ поддержки для различных групп обучающихся с учетом их выявленных психологических профилей;

2) создание и исследование адаптивных интерфейсов цифрового тестирования, минимизирующих психологическую нагрузку за счет юзабилити-решений, которые могли бы компенсировать трудности лиц с низкой когнитивной гибкостью.

Особого внимания заслуживает адаптивный дизайн интерфейсов, что перекликается с идеями аффективных вычислений в электронном оценивании (Hwang, 2021). Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты позволяют перейти от констатации проблемы «цифрового стресса» к системной, научно обоснованной работе по его профилактике в образовательных организациях. Выявленный профиль риска задает четкие мишени для вмешательства, открывая путь к созданию эффективных инструментов поддержки обучающихся в условиях неизбежной цифровизации оценки.

Список источников

1. Бабиянц К. А. Современные и традиционные методы изучения эмоциональных состояний : учеб. пособие. — Ростов н/Д : Южн. федер. ун-т, 2009. — 142 с.

2. Гончарова Л. П. Эффективность применения цифровых технологий в образовательном процессе // Информационные технологии и образование. — 2016. — № 2. — С. 44–50.

3. Деметриу С., Шифтер С. С. Опыт студентов и эмоциональные реакции на высокотехнологичную среду обучения: результаты высшего учебного заведения на Кипре // Международный журнал образовательных технологий в высшем образовании. — 2019. — Т. 16, № 1. — С. 42–44.

4. Изард К. Э. Психология эмоций. — СПб. : Питер Пресс, 1999. — 464 с.

5. Купари П., Ваурас М., Канкаанпяя С. Эмоции в среде цифрового обучения: интегративный обзор // Обзор педагогической психологии. — 2020. — Т. 32, № 4. — С. 1067–1099.

6. Лебедева Е. В. Электронные образовательные ресурсы: влияние на эмоциональную сферу обучающихся // Психология и школа. — 2015. — № 2. — С. 45–49.

7. Немов Р. С., Канищева А. С. Формирование мотивации достижения успехов в учебной деятельности школьников // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2021. — № 3. — С. 12–19.

8. Роберт И. В. Цифровая трансформация образования: теория и практика. — Омск : Омск. гуманит. акад., 2022. — 310 с.

9. Романова Е. С., Абушкин Б. М. Формирование у обучающихся компетенций личностного самоутверждения в современном мире : метод. пособие. — М. : Моск. гор. пед. ун-т, 2023. — 88 с.

10. Романова Е. С., Иванцов О. В., Клепцова Е. Ю. Подросток и интернет : учеб. пособие. — М. : Моск. гор. пед. ун-т, 2022. — 124 с.

11. Романова Е. С., Макшанцева Л. В. Организационное консультирование и психологическая экспертиза в образовании : учеб. пособие. — М. : Моск. гор. пед. ун-т, 2021. — 176 с.

12. Романова К. В. Влияние смартфона как технологии цифрового образования на положительные эмоциональные состояния личности // Актуальные проблемы личности, образования и общества в контексте социально-гуманитарных наук : тез. VIII Междунар. студенческой науч.-практ. конф. — М., 2025. — С. 60–66.

13. Романова К. В. Влияние технологий цифрового образования на уровень экзаменационного стресса личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2024б. — Т. 13, № 1А. — С. 32–42. — URL : http://www.publishing-vak.ru/file/archive-psycology-2024-1/a3-romanova.pdf (дата обращения: 02.02.2025).

14. Романова К. В. Влияние технологий цифрового образования на эмоциональное состояние личности // Исследования молодых ученых. Психолого-педагогические науки. Наука в мегаполисе. — 2024а. — № 3 (59). — URL : https://mgpu-media.ru/issues/issue-59/psikhologo-pedagogicheskie-nauki/vliyanie-tekhnologij-tsifrovogo-obrazovaniya-na-emotsionalnoe-sostoyanie-lichnosti.html (дата обращения: 02.02.2025).

15. Романова К. В., Шилова Т. А. Влияние технологий цифрового образования на состояние стресса личности // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы XVII Междунар. науч.-практ. конф. — М., 2024а. — С. 206–213. — URL : https://elibrary.ru/item.asp?id=74494457 (дата обращения: 02.02.2025).

16. Романова К. В., Шилова Т. А. Влияние технологий цифрового образования на стрессовое состояние личности // Актуальные проблемы личности, образования и общества в контексте социально-гуманитарных наук : тез. VII Междунар. студенч. науч.-практ. конф. — М., 2024б. — С. 20–22. — URL : https://elibrary.ru/item.asp?id=69138551 (дата обращения: 02.02.2025).

17. Табурцова В. А. Влияние гаджетов на психику ребенка: маркеры проблемы, спектр последствий // Концепт. — 2016. — Т. 15. — С. 1826–1830.

18. Цифровые технологии в образовательном пространстве / Ваганова О. И., Гладков А. В., Коновалова Е. Ю. [и др.] // БГЖ. — 2020. — № 2 (31). — С. 44–50.

19. Шариков А. В. Оценка знаний студентов с использованием современных информационных технологий // Высшее образование в России. — 2017. — № 9. — С. 97–105.

20. Шахбанов Ш. Н. Технологии цифрового образования : курс лекций. — Махачкала : Алеф, 2022. — 159 с.

21. Шейнов В. П., Дятчик Н. В. Психологические состояния и свойства личности, имеющие зависимость от смартфона. — Мн. : Республик. ин-т высш. шк., 2020. — С. 225–235.

22. Шилова Т. А. Возникновение синдрома эмоционального выгорания и его коррекция снятием тревожности // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф. — М. : РУДН, 2021. — С. 285–290.

23. Шилова Т. А. Психологическое сопровождение подростков с аддиктивным поведением // Психология. Историко-критические обзоры и текущие исследования. — 2020. — № 9. — С. 98–104.

24. Broadbent J. Self-Regulated Learning and Procrastination in Online Exams // Computers in Human Behavior. — 2021. — Vol. 114. — DOI: 10.1016/j.chb.2020.106553.

25. Harley J. M. Emotion Regulation During Digital Learning: An Adaptive Framework // Educational Psychology Review. — 2022. — Vol. 34, N 3. — Pp. 1245–1280. — DOI: 10.1007/s10648-022-09678-1.

26. Hwang G.-J. Affective Computing in E-Assessment: A Review of Emotion Recognition Technologies // Educational Technology & Society. — 2021. — Vol. 24, N 2. — Pp. 132–147.

27. Rogers T. Digital Exam Stress: Physiological Correlates of Remote Proctoring // Computers in Human Behavior. — 2023. — Vol. 141. — DOI: 10.1016/j.chb.2022.107592.

28. Tempelaar D. Supporting the Transition to Digital Learning: The Role of Anxiety and Self-Efficacy // Internet and Higher Education. — 2020. — Vol. 45. — DOI: 10.1016/j.iheduc.2020.100722.

29. Viberg O. The Dark Side of Digital Assessment: Technostress and Student Well-Being // British Journal of Educational Technology. — 2023. — Vol. 54, N 1. — Pp. 54–71. — DOI: 10.1111/bjet.13330.

References

1. Babiyants K. A. *Sovremennyye i traditsionnyye metody izucheniya emotsionalnykh sostoyaniy: ucheb. posobiye.* [Modern and traditional methods of studying emotional states: a manual]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2009, 142 p. (In Russian).

2. Goncharova L. P. Efficiency of using digital technologies in educational process. *Informatsionnyye tekhnologii i obrazovaniye*. [Information technologies and education]. 2016, iss. 2, pp. 44–50. (In Russian).

3. Demetriou S., Shifter C. C. Students' experiences and emotional responses to a technology-enabled learning environment: results from a higher education institution in Cyprus. *Mezhdunarodnyy zhurnal obrazovatelnykh tekhnologiy v vysshem obrazovanii.* [International journal of educational technologies in higher education]. 2019, vol. 16, iss. 1, pp. 42–44. (In Russian).

4. Izard C. E. *Psikhologiya emotsiy.* [The Psychology of Emotions]. St. Petersburg, Piter Press, 1999, 464 p. (In Russian).

5. Kupari P., Vauras M., Kankaanpää S. Emotions in the digital learning environment: an integrative review. *Obzor pedagogicheskoy psikhologii.* [Review of educational psychology]. 2020, vol. 32, iss. 4, pp. 1067–1099. (In Russian).

6. Lebedeva E. V. Electronic educational resources: impact on the emotional sphere of students. *Psikhologiya i shkola.* [Psychology and school]. 2015, iss. 2, pp. 45–49. (In Russian).

7. Nemov R. S., Kanishcheva A. S. Developing motivation for achieving success in academic activities of schoolchildren. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Series Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*. [Bulletin of Kostroma State University. Series "Pedagogy. Psychology. Sociokinetics"]. 2021, iss. 3, pp. 12–19. (In Russian).

8. Robert I. V. *Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: teoriya i praktika.* [Digital transformation of education: theory and practice]. Omsk, Omsk Humanitarian Academy Publ., 2022, 310 p. (In Russian).

9. Romanova E. S., Abushkin B. M. *Formirovaniye u obuchayushchikhsya kompetentsiy lichnostnogo samoutverzhdeniya v sovremennom mire: metod. posobiye.* [Formation of students' competencies of personal self-assertion in the modern world: a methodological manual]. Moscow, Moscow City Pedagogical University, 2023, 88 p. (In Russian).

10. Romanova E. S., Ivantsov O. V., Kleptsova E. Yu. *Podrostok i internet: ucheb. posobiye.* [Adolescents and the Internet: a textbook]. Moscow, Moscow City Pedagogical University, 2022, 124 p. (In Russian).

11. Romanova E. S., Makshantseva L. V. *Organizatsionnoye konsultirovaniye i psikhologicheskaya ekspertiza v obrazovanii: ucheb. posobiye.* [Organizational consulting and psychological expertise in education: a textbook]. Moscow, City Pedagogical University, 2021, 176 p. (In Russian).

12. Romanova K. V. Impact of smartphone as a digital education technology on positive emotional states of the individual. *Aktualnyye problemy lichnosti, obrazovaniya i obshchestva v kontekste sotsialno-gumanitarnykh nauk: tez. VIII Mezhdunar. studencheskoy nauch.-prakt. konf.* [Significant issues of the individual, education, and society in the context of social sciences and humanities: abstract of the VIII International student scientific and practical conference]. Moscow, 2025, pp. 60–66. (In Russian).

13. Romanova K. V. Impact of digital education technologies on the level of examination stress in a person. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskiye obzory i sovremennyye issledovaniya.* [Psychology. Historical and critical reviews and modern research]. 2024b, vol. 13, iss. 1A, pp. 32–42. Available at: http://www.publishing-vak.ru/file/archive-psycology-2024-1/a3-romanova.pdf (accessed: 02.02.2025). (In Russian).

14. Romanova K. V. Impact of digital education technologies on the emotional state of a person. *Issledovaniya molodykh uchenykh. Psikhologo-pedagogicheskiye nauki. Nauka v megapolise.* [Research of young scientists. psychological and pedagogical sciences. Science in the megapolis]. 2024a, iss. 3 (59). Available at: https://mgpu-media.ru/issues/issue-59/psikhologo-pedagogicheskie-nauki/vliyanie-tekhnologij-tsifrovogo-obrazovaniya-na-emotsionalnoe-sostoyanie-lichnosti.html (accessed: 02.02.2025). (In Russian).

15. Romanova K. V., Shilova T. A. Impact of digital education technologies on the state of personality stress. *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: materialy XVII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Higher school: experience, problems, prospects: proceedings of the XVII International research and practical confwerence]. Moscow, 2024a, pp. 206–213. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=74494457 (accessed: 02.02.2025). (In Russian).

16. Romanova K. V., Shilova T. A. *Impact of digital education technologies on the state of personal stress. Aktualnyye problemy lichnosti, obrazovaniya i obshchestva v kontekste sotsialno-gumanitarnykh nauk: tezisy VII Mezhdunar. studench. nauch.-prakt. konf.* [Actual problems of personality, education, and society in the context of social sciences and humanities: proceedings of the VII International student research and practical conference]. Moscow, 2024b, pp. 20–22. — Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=69138551 (accessed: 02.02.2025). (In Russian).

17. Taburtsova V. A. Impact of gadgets on a child's psyche: problem markers, range of consequences. *Kontsept.* [Concept]. 2016, vol. 15, pp. 1826–1830. (In Russian).

18. Vaganova O. I., Gladkov A. V., Konovalova E. Yu. et al. *Tsifrovyye tekhnologii v obrazovatelnom prostranstve.* [Digital technologies in the educational space]. BGZh. Publ., 2020, iss. 2 (31), pp. 1826–1830.

19. Sharikov A. V. Assessing students' knowledge with modern information technologies. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii.* [Higher education in Russia]. 2017, iss. 9, pp. 97–105. (In Russian).

20. Shakhbanov Sh. N. *Tekhnologii tsifrovogo obrazovaniya: kurs lektsiy.* [Digital education technologies: lecture course]. Makhachkala, Alef, 2022, 159 p. (In Russian).

21. Sheynov V. P., Dyatchik N. V. *Psikhologicheskiye sostoyaniya i svoystva lichnosti, imeyushchiye zavisimost ot smartfona.* [Psychological states and personality traits that cause smartphone addiction]. Minsk, Republican Institute of Higher School, 2020, pp. 225–235. (In Russian).

22. Shilova T. A. The emergence of emotional burnout syndrome and its correction by anxiety relief. *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: materialy XIV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Higher school: experience, problems, prospects: proceedings. of the XIV International scientific-practical confence]. Moscow, RUDN, 2021, pp. 285–290. (In Russian).

23. Shilova T. A. Psychological support for adolescents with addictive behavior. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskiye obzory i tekushchiye issledovaniya*. [Psychology. Historical and critical reviews and current research]. 2020, iss. 9, pp. 98–104. (In Russian).

24. Broadbent J. Self-Regulated Learning and Procrastination in Online Exams. *Computers in Human Behavior*. 2021, vol. 114. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106553. (In Russian).

25. Harley J. M. Emotion Regulation During Digital Learning: An Adaptive Framework. *Educational Psychology Review*. 2022, vol. 34, iss. 3, pp. 1245–1280. DOI: 10.1007/s10648-022-09678-1. (In Russian).

26. Hwang G.-J. Affective Computing in E-Assessment: A Review of Emotion Recognition Technologies. *Educational Technology & Society*. 2021, vol. 24, iss. 2, pp. 132–147.

27. Rogers T. Digital Exam Stress: Physiological Correlates of Remote Proctoring. *Computers in Human Behavior*. 2023, vol. 141. DOI: 10.1016/j.chb.2022.107592.

28. Tempelaar D. Supporting the Transition to Digital Learning: The Role of Anxiety and Self-Efficacy. *Internet and Higher Education*. 2020, vol. 45. DOI: 10.1016/j.iheduc.2020.100722.

29. Viberg O. The Dark Side of Digital Assessment: Technostress and Student Well-Being. *British Journal of Educational Technology*. 2023, vol. 54, iss. 1, pp. 54–71. DOI: 10.1111/bjet.13330.

Информация об авторах

Романова Ксения Вячеславовна — аспирант Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета; ассистент преподавателя в Первом Московском государственном медицинском университете имени И. М. Сеченова.

Шилова Тамара Алексеевна — доктор психологических наук, профессор Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета.

Information about the authors

Romanova Kseniia Vyacheslavovna — Postgraduate Student at the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation of the Moscow City Pedagogical University; Assistant at the Sechenov First Moscow State Medical University.

Shilova Tamara Alekseevna — Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 09.02.2026; одобрена после рецензирования 09.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 09.02.2026; approved after reviewing 09.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Современные социально-психологические исследования

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 143–150.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 143–150.

Научная статья
УДК 159.947.5:371.124
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.014

Интеграция современных концепций мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогического труда

Лекомцева Елена Николаевна
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского
Ярославль, Россия
lencom23@mail.ru

Голдовская Надежда Ильинична
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского
Ярославль, Россия
condrashova.nad@gmail.com

Аннотация. В условиях трансформации современной системы образования проблема мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогическим трудом приобретает особую научную и практическую значимость. Рост профессиональной и эмоциональной нагрузки, усложнение нормативных требований и изменения образовательной среды усиливают влияние мотивационных факторов на профессиональную устойчивость педагогов и стабильность кадрового состава образовательных организаций. В статье представлено теоретическое исследование, направленное на интеграцию современных концепций мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогическим трудом.

Цель заключается в теоретическом обосновании и объединении современных мотивационных концепций для построения целостной аналитической схемы мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогическим трудом с учетом специфики образовательной среды. Теоретическое предположение исследования состоит в том, что интеграция современных мотивационных концепций позволяет более полно объяснить устойчивость и динамику профессиональной удовлетворенности педагогическим трудом по сравнению с использованием отдельных теоретических моделей.

Научная новизна исследования заключается в разработке авторской интегративной теоретической модели мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогическим трудом. Методологическую основу исследования составляют теоретические методы анализа, обобщения и систематизации научной литературы, сравнительный анализ классических и современных подходов, а также метод интегративного теоретического моделирования. В ходе исследования проанализированы классические теории мотивации и современные концепции, включая теорию самоопределения, модель требований и ресурсов работы и теорию сохранения ресурсов. На основе их сопоставления выявлены различия и взаимодополняющий характер данных подходов при анализе педагогического труда. Результатом исследования стала разработка интегративной теоретической модели, объединяющей психологический, организационный и ресурсный уровни формирования мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогов.

Предложенная модель позволяет рассматривать мотивацию педагогического труда как динамичный процесс, зависящий от согласованного функционирования базовых психологических потребностей, условий образовательной организации и устойчивости личных и профессиональных ресурсов. Полученные выводы подтверждают целесообразность интегративного теоретического подхода к анализу мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогического труда и создают основу для дальнейших эмпирических исследований и разработки управленческих и психолого-педагогических решений в сфере образования.

© Лекомцева Е. Н., Голдовская Н. И., 2026

Ключевые слова: мотивация педагогического труда, профессиональная удовлетворенность педагогическим трудом, педагогическая деятельность, образовательная среда, профессиональное выгорание педагогов, текучесть педагогических кадров, мотивационные ресурсы педагогов.

Для цитирования: Лекомцева Е. Н., Голдовская Н. И. Интеграция современных концепций мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогического труда // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 143–150. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.014.

Original article

Integrating modern concepts of motivation and job satisfaction in teaching

Lekomtseva Elena Nikolaevna
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky
Yaroslavl, Russia
lencom23@mail.ru

Goldovskaya Nadezhda Ilyinichna
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky
Yaroslavl, Russia
condrashova.nad@gmail.com

Abstract. In the context of the transformation of the modern education system, the issue of motivation and professional satisfaction in teaching has acquired particular academic and practical significance. The increasing professional and emotional workload, the growing complexity of regulatory requirements, and changes in the educational environment intensify the influence of motivational factors on teachers' professional resilience and the stability of the staff in educational institutions. This article provides a theoretical study aimed at integrating contemporary concepts of motivation and job satisfaction among teachers.

The aim is to provide a theoretical foundation for and integrate contemporary motivational concepts in order to construct a coherent analytical framework for motivation and job satisfaction in teaching, taking into account the specific characteristics of the educational environment. The theoretical assumption of the study is that the integration of contemporary motivational concepts allows for a more complete explanation of the stability and dynamics of job satisfaction among teachers compared to the use of individual theoretical models.

The scientific novelty of this study lies in the development of an original integrative theoretical model of motivation and job satisfaction in teaching. The methodological basis of the study consists of theoretical methods of analysis, generalization, and systematization of the scientific literature, a comparative analysis of classical and modern approaches, as well as the method of integrative theoretical modeling. The study analyzed classical theories of motivation and modern concepts, including self-determination theory, the job demands and resources model, and the theory of resource conservation. Based on their comparison, the differences and complementary nature of these approaches in the analysis of teaching work were identified. The result of the study was the development of an integrative theoretical model that combines the psychological, organizational, and resource levels of the formation of motivation and professional satisfaction among teachers.

The proposed model allows us to view motivation in teaching as a dynamic process that depends on the coordinated functioning of basic psychological needs, the conditions of the educational institution, and the stability of personal and professional resources. The findings confirm the validity of an integrative theoretical approach to analyzing motivation and professional satisfaction in teaching and provide a foundation for further empirical research and the development of managerial and psychological-pedagogical solutions in the field of education.

Keywords: teacher motivation, job satisfaction among teachers, teaching practice, educational environment, teacher burnout, teacher turnover, motivational resources for teachers.

For citation: Lekomtseva E. N., Goldovskaya N. I. Integrating modern concepts of motivation and job satisfaction in teaching // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 143–150. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.014.

Введение. В современных условиях развития системы образования проблема мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогическим трудом приобретает особую актуальность. Рост профессиональной и эмоциональной нагрузки, усложнение нормативных требований к деятельности педагога, а также трансформация образовательной среды оказывают существенное влияние на уровень вовлеченности, профессиональной устойчивости и удовлетворенности педагогических работников. В связи с этим мотивация и профессиональная удовлетворенность педагогическим тру-

дом рассматриваются как важнейшие факторы, определяющие качество образовательного процесса и стабильность кадрового состава образовательных организаций.

В научных исследованиях мотивация и профессиональная удовлетворенность трудом анализируются с позиций различных теоретических подходов, сформировавшихся в рамках психологии труда, организационной психологии и теории управления персоналом. Классические концепции мотивации, заложившие основы изучения данных феноменов, до настоящего времени сохраняют теоретическую и методологическую значимость. Существенный вклад в понимание мотивационных механизмов внесла теория иерархии потребностей А. Маслоу, в которой мотивация рассматривается как процесс последовательного удовлетворения базовых и высших потребностей личности (Маслоу, 2019, с. 46–58). Значимое место занимает также двухфакторная теория Ф. Герцберга, разграничивающая факторы удовлетворенности и неудовлетворенности трудом (Херцберг, Моснер, Блох, Снидерман, 2007, с. 94–112), а также теория потребностей Д. МакКлелланда, акцентирующая внимание на мотивах достижения, власти и принадлежности (McClelland, 1961). Указанные подходы оказали существенное влияние на развитие теории и практики управления персоналом, в том числе в сфере образования.

Вместе с тем классические теории мотивации во многом отражают статичное и универсализированное представление о мотивации труда и не в полной мере учитывают специфику современных условий педагогической деятельности, характеризующихся высокой интенсивностью труда, эмоциональной вовлеченностью и институциональными ограничениями. В связи с этим в научных исследованиях все большее распространение получают современные концепции мотивации и профессиональной удовлетворенности, ориентированные на динамический и контекстуальный анализ трудовой деятельности. К их числу относится теория самоопределения Э. Деси и Р. Райана, рассматривающая мотивацию через удовлетворение базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и причастности (Deci, Ryan, 2000 ; Ryan, Deci, 2000a ; Ryan, Deci, 2000b ; Deci, Olafsen, Ryan, 2017, pp. 19–43). Существенный вклад в анализ профессионального благополучия внесла модель требований и ресурсов работы А. Баккера и Е. Демероут, позволяющая объяснить взаимосвязь профессиональной нагрузки, доступных ресурсов и уровня удовлетворенности трудом (Bakker, Demerouti, Sanz-Vergel, 2023 ; Demerouti, Bakker, Nachreiner, Schaufeli, 2001 ; Bakker, Demerouti, Euwema, 2005 ; Bakker, Demerouti, 2007 ; Bakker, Demerouti, 2014). Дополняет данные подходы теория сохранения ресурсов С. Хобфолла, в рамках которой профессиональная мотивация и устойчивость рассматриваются через процессы накопления и утраты личных и профессиональных ресурсов (Hobfoll, Freedy, 1993 ; Hobfoll, 2001 ; Hobfoll, Johnson, Ennis, Jackson, 2003 ; Hobfoll, Canetti-Nisim, Johnson, 2006 ; Hobfoll, Hall, Canetti-Nisim [et al.], 2007 ; Hobfoll, Canetti-Nisim, Johnson [et al.], 2008 ; Hobfoll, 2011).

Современные эмпирические исследования показывают, что уровень удовлетворенности педагогической деятельностью тесно связан с организационными условиями работы, профессиональной автономией и поддержкой образовательной организации (Skaalvik, Skaalvik, 2020 ; Mo, 2024). Несмотря на значительное количество исследований, посвященных мотивации и профессиональной удовлетворенности трудом, анализ педагогической деятельности с позиций современных мотивационных концепций нередко носит фрагментарный характер. Это обусловливает необходимость их теоретической интеграции с учетом специфики педагогического труда и условий современной образовательной среды. В рамках нашего исследования в качестве теоретической основы были выбраны теория самоопределения, модель требований и ресурсов работы и теория сохранения ресурсов. Выбор данных концепций обусловлен тем, что они позволяют рассматривать мотивацию педагогической деятельности на различных уровнях анализа: личностном (удовлетворение базовых психологических потребностей), организационном (соотношение профессиональных требований и ресурсов образовательной среды) и ресурсном (динамика накопления и утраты личных и профессиональных ресурсов). В отличие от ряда других мотивационных моделей (например, теории ожиданий В. Врума или теории справедливости Дж. Адамса), указанные подходы ориентированы на анализ профессионального благополучия и устойчивости работников в условиях высокой эмоциональной и организационной нагрузки, что делает их особенно релевантными для исследования педагогического труда.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и интеграции современных концепций мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогическим трудом для построения целостной аналитической схемы данных феноменов.

Задачи исследования включают анализ классических и современных теоретических подходов к изучению мотивации и профессиональной удовлетворенности трудом, а также интеграцию ключевых положений современных концепций в единую теоретическую схему мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогическим трудом.

Материалы и методы. Исследование носит теоретико-аналитический характер и основано на анализе отечественных и зарубежных научных источников, посвященных проблемам мотивации и профессиональной удовлетворенности трудом, включая исследования в области педагогической деятельности. В работе применялись теоретические методы анализа, обобщения и систематизации научной литературы, а также сравнительный анализ современных концепций мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогическим трудом. Для выявления связей между ключевыми положениями рассматриваемых теорий использовался метод интегративного теоретического моделирования, направленный на объединение отдельных концептуальных элементов в единую аналитическую схему, отражающую специфику педагогического труда в условиях современной образовательной среды. Метод интегративного теоретического моделирования использовался как авторский аналитический подход реконструкции и синтеза положений современных мотивационных концепций с целью построения целостной теоретической модели мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогическим трудом.

Результаты. В результате теоретического анализа современных концепций мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогическим трудом была проведена их сравнительная систематизация. В рамках анализа рассмотрены теория самоопределения, модель требований и ресурсов работы и теория сохранения ресурсов как наиболее репрезентативные современные подходы, раскрывающие различные аспекты мотивационно-удовлетворенностных механизмов профессиональной деятельности педагога (табл. 1).

Таблица 1

Современные теории мотивации
и профессиональной удовлетворенности педагогическим трудом

Теория (подход)	*Авторы*	*Ключевые идеи*	*Значение для профилактики текучести педагогических кадров*
Теория самоопределения (Self-Determination Theory, SDT)	Э. Деси, Р. Райан	Внутренняя мотивация формируется при удовлетворении трех базовых потребностей: автономии, компетентности и причастности	Создание условий для профессиональной автономии педагога, признание его компетентности и поддержка в коллективе повышают вовлеченность и снижают риск выгорания
Модель требований и ресурсов работы (Job Demands-Resources, JD-R)	А. Баккер, Е. Демероут	Баланс между профессиональными требованиями (нагрузкой, стрессом) и ресурсами (поддержкой, развитием) определяет уровень удовлетворенности и выгорания	Управление нагрузкой, создание поддерживающей среды и возможности профессионального роста предотвращают эмоциональное истощение и текучесть кадров
Теория сохранения ресурсов (Conservation of Resources, COR)	С. Хобфолл	Мотивация направлена на сохранение и приумножение личных и профессиональных ресурсов (время, энергия, поддержка, статус). Потеря ресурсов вызывает стресс и снижает мотивацию	Поддержка баланса между работой и личной жизнью, справедливая оценка труда и признание достижений укрепляют ощущение устойчивости и снижают намерение покинуть организацию

Следует отметить, что в научной литературе также представлены другие теоретические модели трудовой мотивации, в частности теория ожиданий В. Врума, теория справедливости Дж. Адамса, а также модель характеристик работы Р. Хекмана и Г. Олдхэма. Однако данные концепции преимущественно ориентированы на анализ отдельных аспектов мотивации трудовой деятельности и в меньшей степени рассматривают взаимосвязь мотивационных и ресурсных факторов профессионального благополучия работников. По этой причине они не были включены в интегративную модель нашего исследования. Сопоставление данных концепций позволило выявить, что каждая из них акцентирует внимание на специфических, но взаимодополняющих основаниях формирования мотивации и профессиональной удовлетворенности. Теория самоопределения рассматривает мотивацию через удовлетворение базовых психологических потребностей педагога в автономии, компетентности и причастности, модель требований и ресурсов работы фокусируется на соотношении профессиональной нагрузки и доступных организационных ресурсов, а теория сохранения ресурсов подчеркивает дина-

мику накопления и утраты личных и профессиональных ресурсов как фактор устойчивости трудовой деятельности. Представленные в таблице результаты показывают, что данные подходы позволяют объяснить не только уровень удовлетворенности педагогическим трудом, но и механизмы профилактики профессионального выгорания и текучести кадров.

В результате интеграции современных концепций мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогическим трудом была разработана авторская теоретическая модель, объединяющая ключевые положения теории самоопределения, модели требований и ресурсов работы и теории сохранения ресурсов. Данная модель направлена на целостное объяснение механизмов формирования мотивации и профессиональной удовлетворенности педагогов в условиях современной образовательной среды.

Из теории самоопределения в модель включен блок базовых психологических потребностей педагога, определяющих уровень внутренней мотивации. К числу таких потребностей отнесены автономия (возможность профессионального выбора и самостоятельности в педагогической деятельности), компетентность (ощущение профессиональной состоятельности и признания) и причастность (чувство принадлежности к педагогическому коллективу и профессиональному сообществу). Удовлетворение данных потребностей рассматривается как внутренняя основа профессиональной мотивации и позитивного отношения к педагогическому труду.

Из модели требований и ресурсов работы в интегративную схему включен организационно-деятельностный блок, отражающий соотношение профессиональных требований и доступных ресурсов образовательной организации. К требованиям отнесены учебная и внеучебная нагрузка, эмоциональная напряженность, нормативная регламентированность и административные обязанности, тогда как ресурсы представлены управленческой поддержкой, возможностями профессионального развития, методической помощью и благоприятным организационным климатом. Баланс между требованиями и ресурсами рассматривается как ключевое условие поддержания профессиональной удовлетворенности и предотвращения эмоционального истощения.

Из теории сохранения ресурсов в модель включен ресурсно-динамический блок, отражающий процессы накопления, сохранения и утраты личных и профессиональных ресурсов педагога. К ним относятся личные и профессиональные ресурсы педагога, включающие временные ресурсы, эмоциональную энергию, социальную поддержку, профессиональный статус, а также возможности восстановления и поддержания профессиональной устойчивости. В модели подчеркивается, что систематическая утрата ресурсов при отсутствии механизмов их восстановления приводит к снижению мотивации, росту профессионального стресса и формированию намерений уйти из профессии.

Мотивация и профессиональная удовлетворенность педагогическим трудом в результате интеграции указанных блоков рассматриваются как динамичный процесс, формируемый во взаимодействии трех уровней: психологического (базовые потребности личности), организационного (условия и ресурсы образовательной среды) и ресурсного (устойчивость личных и профессиональных ресурсов). Итоговая модель позволяет объяснить не только текущее состояние мотивации педагога, но и ее устойчивость во времени, а также связь мотивации и профессиональной удовлетворенности с рисками профессионального выгорания и текучести педагогических кадров (рис. 1).

Обсуждение. Полученная интегративная модель позволяет рассматривать мотивацию и профессиональную удовлетворенность педагогическим трудом как результат одновременного действия психологических, организационных и ресурсных факторов, что расширяет традиционные подходы, ориентированные на анализ отдельных детерминант мотивации. В отличие от классических и современных концепций, каждая из которых акцентирует внимание на одном уровне анализа, предложенная схема объединяет внутренние психологические потребности педагога, условия образовательной организации и динамику личных и профессиональных ресурсов в единую аналитическую рамку. Такой подход позволяет более полно объяснить устойчивость или снижение мотивации педагогов в условиях современных образовательных трансформаций, а также выявить механизмы формирования профессиональной удовлетворенности и рисков выгорания. Интеграция рассмотренных концепций показывает, что нарушения баланса на любом из уровней могут компенсироваться лишь частично, тогда как устойчивость профессиональной деятельности педагога обеспечивается согласованным функционированием всех компонентов модели. Полученные результаты подтверждают целесообразность использования интегративного теоретического подхода при анализе мотивации педагогического труда и создают основу для дальнейших эмпирических исследований и разработки управленческих решений в сфере образования.

Рис. 1. Интегративная модель мотивации
и профессиональной удовлетворенности педагогическим трудом

Выводы и перспективы исследования. В результате теоретического исследования установлено, что мотивация и профессиональная удовлетворенность педагогическим трудом имеют комплексную и динамичную природу и формируются во взаимодействии психологических, организационных и ресурсных факторов. Разработанная интегративная теоретическая модель, основанная на синтезе современных концепций мотивации, позволяет рассматривать профессиональную устойчивость педагога как результат согласованного функционирования данных уровней и выявлять механизмы формирования выгорания и текучести педагогических кадров. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой предложенной модели и ее использованием в разработке управленческих и психолого-педагогических решений в сфере образования.

Список источников

1. Маслоу А. Мотивация и личность — 3-е изд. : Мастера психологии / пер. с англ. — СПб. : Питер, 2019. — 400 с.

2. Херцберг Ф., Моснер Б., Блох Снидерман Б. Мотивация к работе / пер. с англ. Д. А. Куликов. — М. : Вершина, 2007. — 240 с.

3. Bakker A. B., Demerouti E. Job demands-resources theory // Wellbeing: A Complete Reference Guide. — 2014. — Vol. 3. — Pp. 1–28. — DOI: 10.1002/9781118539415.wbwell019.

4. Bakker A. B., Demerouti E. The job demands-resources model: state of the art // Journal of Managerial Psychology. — 2007. — Vol. 22, N 3. — P. 309–328. — DOI: 10.1108/02683940710733115.

5. Bakker A. B., Demerouti E., Euwema M. C. Job resources buffer the impact of job demands on burnout // Journal of Occupational Health Psychology. — 2005. — Vol. 10. — Pp. 170–180. — DOI: 10.1037/1076-8998.10.2.170.

6. Bakker A. B., Demerouti E., Sanz-Vergel A. Job Demands-Resources Theory: Ten Years Later // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. — 2023. — N. 10. — Pp. 25–53. — DOI: doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933.

7. Deci E. L., Olafsen A. H., Ryan R. M. Self-determination theory in work organizations: The state of a science // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. — 2017. — Vol. 4. — Pp. 19–43. — DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108.

8. Deci E. L., Ryan R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. — 2000. — Vol. 11. — Pp. 227–268. — DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.

9. Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., Schaufeli W. B. The job demands-resources model of burnout // Journal of Applied Psychology. — 2001. — Vol. 86. — Pp. 499–512. — DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499.

10. Hobfoll S. E. Conservation of resource caravans and engaged settings // Journal of Occupational and Organizational Psychology. — 2011. — Vol. 84, N 1. — Pp. 116–122. — DOI: 10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x.

11. Hobfoll S. E. The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: advancing conservation of resources theory // Applied Psychology: An International Review. — 2001. — Vol. 50. — Pp. 337–421.

12. Hobfoll S. E., Canetti-Nisim D., Johnson R. J. Exposure to terrorism, stress-related mental health symptoms, and defensive coping among Jews and Arabs in Israel // Journal of Consulting and Clinical Psychology. — 2006. — Vol. 74. — Pp. 207–218.

13. Hobfoll S., Freedy J. Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout // Professional burnout: Recent developments in theory and research / ed. by W. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. — Washington (DC) : Taylor & Francis, 1993. — Pp. 115–129.

14. McClelland D. C. The Achieving Society. — Princeton : Van Nostrand, 1961. — 512 p. — (Classic work on motivational needs theory). — DOI: https://doi.org/10.1037/14359-000.

15. Mo Sh. Teacher Well-being: A Literature Review. Lecture Notes in Education Psychology and Public Media. — 2024. — N 54. — Pp. 326–337. — DOI: 10.54254/2753-7048/54/20241620.

16. Refining our understanding of traumatic growth in the face of terrorism: Moving from meaning cognitions to doing what is meaningful / Hobfoll S. E., Hall B. J., Canetti-Nisim D. [et al.] // Applied Psychology: An International Journal. — 2007. — Vol. 56. — Pp. 345–366.

17. Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women / Hobfoll S. E., Johnson R. J., Ennis N., Jackson A. P. // Journal of Personality and Social Psychology. — 2003. — Vol. 84. — Pp. 632–643.

18. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // Contemporary Educational Psychology. — 2000a. — Vol. 25. — Pp. 54–67. — DOI: 10.1006/ceps.1999.1020.

19. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. — 2000b. — Vol. 55, N 1. — Pp. 68–78. — DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.

20. Skaalvik E. M., Skaalvik, S. Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. Teachers and Teaching. — 2020. — N 26 (7-8). — Pp. 602–616. — DOI: https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404.

21. The association of exposure, risk and resiliency factors with PTSD among Jews and Arabs exposed to repeated acts of terrorism in Israel / Hobfoll S. E., Canetti-Nisim D., Johnson R. J. [et al.] // Journal of Traumatic Stress. — 2008. — Vol. 21. — Pp. 9–21.

References

1. Maslow A. *Motivatsiya i lichnost. Mastera psikhologii. Per. s angl.* [Motivation and Personality: Masters of Psychology. Translated from English]. St. Petersburg, Piter, 2019, 400 p. (In Russian).

2. Hertzberg F., Mausner B., Bloch-Snyderman B. *Motivatsiya k rabote. Per. s angl. D. A. Kulikov.* [The motivation to work. Translated from English by D. A. Kulikov]. Moscow, Vershina, 2007, 240 p. (In Russian).

3. Bakker A. B., Demerouti E. Job demands-resources theory. *Wellbeing: A Complete Reference Guide*. 2014, vol. 3, pp. 1–28. DOI: 10.1002/9781118539415.wbwell019.

4. Bakker A. B., Demerouti E. The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*. 2007, vol. 22, iss. 3, pp. 309–328. DOI: 10.1108/02683940710733115.

5. Bakker A. B., Demerouti E., Euwema M. C. Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2005, vol. 10, pp. 170–180. DOI: 10.1037/1076-8998.10.2.170.

6. Bakker A. B., Demerouti E., Sanz-Vergel A. Job Demands-Resources Theory: Ten Years Later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2023, iss. 10, pp. 25–53. DOI: doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933.

7. Deci E. L., Olafsen A. H., Ryan R. M. Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior.* 2017, vol. 4, pp. 19–43. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108.

8. Deci E. L., Ryan R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry.* 2000, vol. 11, pp. 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.

9. Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., Schaufeli W. B. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 2001, vol. 86, pp. 499–512. DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499.

10. Hobfoll S. E. Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2011, vol. 84, iss. 1, pp. 116–122. DOI: 10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x.

11. Hobfoll S. E. The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*. 2001, vol. 50, pp. 337–421.

12. Hobfoll S. E., Canetti-Nisim D., Johnson R. J. Exposure to terrorism, stress-related mental health symptoms, and defensive coping among Jews and Arabs in Israel. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2006, vol. 74, pp. 207–218.

13. Hobfoll S., Freedy J. Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. *Professional burnout: Recent developments in theory and research. Ed. by W. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek.* Washington (DC), Taylor & Francis, 1993, pp. 115–129.

14. McClelland D. C. *The Achieving Society*. Princeton, Van Nostrand, 1961, 512 p. DOI: https://doi.org/10.1037/14359-000.

15. Mo Sh. Teacher Well-being: A Literature Review. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2024, iss. 54, pp. 326–337. DOI: 10.54254/2753-7048/54/20241620.

16. Refining our understanding of traumatic growth in the face of terrorism: Moving from meaning cognitions to doing what is meaningful. Hobfoll S. E., Hall B. J., Canetti-Nisim D. et al. *Applied Psychology: An International Journal*. 2007, vol. 56, pp. 345–366.

17. Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. ë*Journal of Personality and Social Psychology*. 2003, vol. 84, pp. 632–643.

18. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology.* 2000a, vol. 25, pp. 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020.

19. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist.* 2000b, vol. 55, iss. 1, pp. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.

20. Skaalvik E. M., Skaalvik, S. Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*. 2020, iss. 26 (7-8), pp. 602–616. DOI: https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404

21. The association of exposure, risk and resiliency factors with PTSD among Jews and Arabs exposed to repeated acts of terrorism in Israel. Hobfoll S. E., Canetti-Nisim D., Johnson R. J. et al. *Journal of Traumatic Stress*. 2008, vol. 21, pp. 9–21.

Информация об авторах

Лекомцева Елена Николаевна — доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского.

Голдовская Надежда Ильинична — магистрант кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского.

Information about the authors

Elena Nikolaevna Lekomtseva — Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Nadezhda Ilyinichna Goldovskaya — Master's student, Department of Theory and History of Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Статья поступила в редакцию 08.02.2026; одобрена после рецензирования 10.03.2026; принята к публикации 19.03.2026.

The article was submitted 08.02.2026; approved after reviewing 10.03.2026; accepted for publication 19.03.2026.

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 151–159.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 151–159.

Научная статья
УДК 378.18:004
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.015

Экологичные и неэкологичные практики общения студентов в цифровой среде

Некрасов Дмитрий Андреевич
Московский институт психоанализа
Москва, Россия
tim-nobel@mail.ru

Аннотация. В современном обществе цифровая коммуникация становится доминирующим форматом межличностного взаимодействия, что актуализирует проблему возникновения девиантных форм поведения в виртуальной среде. Несмотря на очевидные преимущества онлайн-общения, пользователи все чаще сталкиваются с такими явлениями, как целенаправленная травля (кибербуллинг) и создание ложных профилей для осуществления агрессивных действий.

Целью исследования стало выявление связей между склонностью к различным видам киберагрессии, уровнем стрессоустойчивости, киберкоммуникативной зависимостью и феноменом «Фальшивое Я». В качестве гипотезы предполагалось, что существует значимая положительная корреляция между конструированием ложного цифрового образа с частотой проявлений киберагрессии и стрессоустойчивостью.

Методологическую основу работы составили стандартизированные опросники для оценки киберагрессии (с выделением импульсивно-ответной, произвольно-ответной и произвольно-инициативной форм), шкала киберкоммуникативной зависимости, тест на стрессоустойчивость и методика диагностики склонности к созданию ложного профиля. Научная новизна заключается в дифференцированном анализе связей между конкретными формами киберагрессии и «Фальшивым Я», а также в установлении характера взаимосвязи киберкоммуникативной зависимости и общей агрессии.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении представлений о психологических механизмах девиантного поведения в цифровой среде и об экологичных и неэкологичных практиках цифрового общения. Практическая значимость определяется возможностью использования полученных данных для разработки профилактических программ в образовательных учреждениях.

Основные результаты показали, что студенты, создающие ложные профили, в большей степени склонны к нарушению экологии общения в сети. Выявлена значимая положительная связь между «Фальшивым Я» и общей киберагрессией, особенно с ее импульсивно-ответной, произвольно-ответной и произвольно-инициативной видами. Установлена значимая положительная корреляция между «Фальшивым Я» и склонностью к киберкоммуникативной зависимости. При этом уровень киберкоммуникативной зависимости умеренно отрицательно связан с суммарным показателем киберагрессии. Дополнительно подтверждено, что стрессоустойчивые студенты менее склонны к проявлению киберагрессии. В выводах подчеркивается, что формирование аутентичной цифровой идентичности и развитие стрессоустойчивости могут служить буферами против агрессивного онлайн-поведения.

Перспективы исследований связаны с изучением возрастной динамики описанных взаимосвязей и разработкой тренинговых программ для коррекции «Фальшивого Я» в цифровой среде.

Ключевые слова: экология общения, цифровая среда, студенты, киберагрессия, киберкоммуникативная зависимость, стрессоустойчивость, Фальшивое Я, стрессоустойчивость, онлайн-общение, цифровая коммуникация.

Для цитирования: Некрасов Д. А. Социально-психологические особенности волонтерского участия: разработка и психометрическая верификация четырехфакторной методики // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 151–159. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.015.

© Некрасов Д. А., 2026

Original article

Eco-friendly and non-eco-friendly communication practices among students in the digital environment

Dmitry Andreevich Nekrasov
Moscow Institute of Psychoanalysis
Moscow, Russia
tim-nobel@mail.ru

Abstract. In modern society, digital communication is becoming the dominant form of interpersonal interaction, bringing to the forefront the issue of deviant behavior in the virtual environment. Despite the obvious advantages of online communication, users are increasingly encountering phenomena such as targeted harassment (cyberbullying) and the creation of fake profiles to carry out aggressive actions.

The aim of the study was to identify the relationships between a tendency toward various types of cyberaggression, stress resilience, cyber-communication dependency, and the "False Self" phenomenon. The hypothesis was that there is a significant positive correlation between the construction of a false digital image and the frequency of cyberaggression and stress resilience.

The methodological toolkit of this study consisted of standardized questionnaires for assessing cyberaggression (distinguishing between impulsive-reactive, arbitrary-reactive, and arbitrary-initiated forms), a cybercommunication dependency scale, a stress resilience test, and a diagnostic method for identifying a tendency to create fake profiles. The scientific novelty lies in the differentiated analysis of the relationships between specific forms of cyberaggression and the "False Self," as well as in establishing the nature of the relationship between cybercommunication addiction and general aggression.

The work's theoretical significance lies in expanding our understanding of the psychological mechanisms underlying deviant behavior in the digital environment, as well as of healthy and unhealthy digital communication practices. Its practical importance lies in the potential to use the data obtained to develop prevention programs in educational institutions.

The main findings show that students who create fake profiles are more likely to disrupt the online communication environment. A significant positive correlation was revealed between the "Fake Self" and general cyberaggression, particularly its impulsive-reactive, arbitrary-reactive, and arbitrary-initiated forms. A significant positive correlation was established between the "False Self" and a tendency toward cyber-communicative dependence. At the same time, the level of cyber-communicative dependence is mildly negatively related to the total measure of cyberaggression. Additionally, it was confirmed that stress-resilient students are less prone to exhibiting cyberaggression. The conclusions emphasize that the formation of an authentic digital identity and the development of stress resilience can serve as buffers against aggressive online behavior.

Future research prospects include studying age-related dynamics of the described relationships and development of training programs to address the "False Self" in the digital environment.

Keywords: communication ecology, digital environment, students, cyberbullying, cyber-communication addiction, stress resilience, the False Self, stress resilience, online communication, digital communication.

For citation: Nekrasov D. A. Eco-friendly and non-eco-friendly communication practices among students in the digital environment // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 151–159. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.015.

Введение. Интенсивное исследование проблемы общения в социальной психологии началось в 1920–1930 годах, и его начало связано с работами В. М. Бехтерева, который отводил общению важную роль в социализации личности и объединению людей в коллективы (Куницына, Казаринова, Погольша, 2001). Е. О. Смирнова указывает, что общение как отношение осуществляется с помощью внешних средств (слова, жесты, совместные действия и т. д.), отношение является аспектом внутренней, душевной жизни и не предполагает специальных средств выражения. Но в реальной жизни отношение к другому человеку может проявляться в действиях, направленных на него, в том числе и в процессе общения. Исходя из этого, Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова считают, что отношения являются психологической основой межличностного общения (Смирнова, Холмогорова, 2009). В. Н. Мясищев подчеркивает, что «процесс межличностного взаимодействия (общения) людей и их взаимоотношения тесно связаны, но эти понятия не идентичны. Межличностное отношение, по его мнению, — это внутриличностная основа межличностного взаимодействия, которое, в свою очередь, является либо реализацией, либо следствием межличностного отношения» (Мясищев, 1998 ; Корниенко, Руднова, Горбушина, Дериш, 2021). Таким образом, общение как взаимодействие (интеракция) — это и отношение к другим людям.

Согласно Н. Н. Обозову, межличностные отношения можно рассматривать как взаимную готовность субъектов к определенному типу взаимодействия. Он выделяет такие типы межличностных отношений, как дружеские, товарищеские, приятельские, отношения знакомства, родственные, супружеские, любовные и деструктивные (Обозов, 1990). Общение в цифровой среде стало очень популярным в последние годы и используется ежедневно миллиардами людей по всему миру. При этом коммуникаторы вправе использовать тот формат сообщений, который поможет им достичь коммуникативного результата, на который направлен коммуникативный акт (Голошубина, 2015 ; Горошко, 2009 ; Sorokoumova, Cherdymova, Puchkova, Temnova, 2021).

В современном обществе цифровая коммуникация превратилась в интегральный компонент социальных практик, ежедневно используемый множеством людей. Одной из базовых форм такого взаимодействия выступает чат, представляющий собой синхронный обмен сообщениями в режиме реального времени. Однако данная среда порождает и специфические девиантные явления, среди которых доминирует кибербуллинг (Ван Дейк, 2006 ; Шагалова, 2011).

Р. В. Сергеев отмечает, что студенты, как вполне определенная социальная группа, отличаются социальной активностью, мобильностью, социальным поведением и психологией, особой системой ценностных ориентаций (Сергеев, 2010). При этом в период учебы студенты принимают участие в коллективной деятельности, вне зависимости от того, сколько времени они посвящают учебе (Некрасов, Чердымова, Чердымова, 2023 ; Пучкова, Чердымова, Сорокоумова, Зайцева, 2024 ; Сергеев, 2010). Общение в цифровой среде стало очень популярным в последние годы и используется ежедневно миллиардами людей по всему миру. Вместе с такой формой, как чат, оно является средством обмена сообщениями по цифровой сети в режиме реального времени, при этом пользователь может столкнуться с такими явлениями, как кибербуллинг, троллинг, агрессия (Внебрачных, 2012 ; Енина, 2002).

Поведенческому компоненту, включающему невербальные средства общения и действия, которые отражают отношения человека к партнерам по межличностному взаимодействию, ученый отводит ведущую роль в регулировании любых взаимоотношений. Именно подход к общению как к отношению позволяет рассматривать общение в качестве самостоятельной категории, прямо ориентированной на вмешательство в развитие группы или личности с целью вызвать определенное изменение (Коломинский, 1976). В подходе, рассматривающем общение как специфическую форму взаимодействия, оно понимается как интегративный феномен, включающий собственно отношения между партнерами по общению и их непосредственное взаимодействие. Согласно В. Н. Мясищеву, в этом отражено единство взаимоотношений и взаимодействия между людьми в процессе общения (Мясищев, 1998). В классификации социального действия М. Вебер выделял 4 идеальных типа, одним из которых был аффективный тип, то есть действие, обусловленное аффектами или эмоциональным состоянием индивида (Вебер, 1990, с. 628). Важнейшим фактором, провоцирующим его распространение, является феномен анонимности, обеспечиваемый использованием псевдонимов («ников»), что исключает возможность идентификации реального субъекта в виртуальном пространстве (Сорокоумова, Пучкова, Чердымова, Фадеев, 2022 ; Шагалова, 2011, Narutto, Cherdymova, Kolomiychenko [et al.], 2022). Подобная анонимность создает условия для нарушения экологии личности, под которой понимается психологическое благополучие и целостность индивида в процессе коммуникации. Существенно нарушают экологию общения в цифровой среде различные виды троллинга.

Единого стандарта или классификации разновидностей троллинга сегодня нет. Любая классификация всего лишь инструмент для осмысления и описания. Каждый исследователь по этому поводу выдвигает свою точку зрения.

Р. А. Внебрачных выделяет четыре типа троллей при взаимодействии во время общения в цифровой среде. К первому типу относится тролль-комментатор. Он подавляет и отпугивает аудиторию своей эрудицией, псевдоэрудицией, авторитетным мнением (Внебрачных, 2012). Тролль-провокатор характеризуется агрессивным поведением. У тролля героя-любовника цель в основном женщины. Тролли-советчики пишут бессмысленные вещи своим жертвам под видом помощи. Таким образом, различные виды троллей существуют в цифровой среде и встречаются в общении (Внебрачных, 2012 ; Енина, 2002 ; Синельникова, 2016).

Материалы и методы. Целью исследования стало выявление связей между склонностью к различным видам киберагрессии, уровнем стрессоустойчивости, киберкоммуникативной зависимостью и феноменом «Фальшивое Я». В качестве гипотезы предполагалось, что существует значимая положительная корреляция между конструированием ложного цифрового образа с частотой проявлений киберагрессии и стрессоустойчивостью. Всего выборку составили 511 человек. В выборку вошли студенты разных направлений обучения (гуманитарное, естественно-научное, техническое,

экономическое). Гуманитарное направление представляло 194 человека (n = 194), техническое направление — 153 человека (n = 153), естественно-научное — 105 человек (n = 105), экономическое — 59 человек (n = 59). Средний возраст опрашиваемых студентов составил 19,7 лет.

Использованы теоретические и эмпирические методы исследования: методика «Киберкоммуникативная зависимость» А. В. Тончевой (Тончева, 2012), методика CATQ «Типология киберагрессии» в адаптации С. С. Антипиной (Антипина, 2021), шкала устойчивости к источникам стресса (ШУИС) Е. В. Распопина (Распопин, 2012), «Психометрические характеристики шкалы самопрезентации в социальной сети» Д. С. Корниенко, Н. А. Рудновой, Е. А. Горбушиной, Ф. В. Дериш (Корниенко, Руднова, Горбушина, Дериш, 2021) и «Экология общения в цифровой среде» (авторская анкета).

Наша анкета направлена на изучение экологии общения в цифровой среде. Анкета состоит из трех блоков. Первый блок «Передача информации» содержит тринадцать вопросов, второй «Оценочная информация» — шестнадцать вопросов, третий «Воздействие на собеседника» — двадцать вопросов. Блоки нами формировались исходя из общей структуры общения (коммуникативная сторона, перцептивная сторона, интерактивная сторона), рассмотренные в теоретической главе исследования. Всего анкета содержит 49 вопросов открытого и закрытого типа. Испытуемые также могли предлагать свои варианты ответов на вопросы. Структура анкеты позволяет получить количественную и качественную информацию о представлениях студентов об экологии общения в цифровой среде.

Результаты. В ходе анализа полученных результатов выяснилось, что большинство опрашиваемых студентов начали общаться в цифровой среде с двенадцатилетнего возраста (19,01 %), чуть меньше — с десятилетнего (16,66 %) и восьмилетнего (13,33 %). Только 1,17 и 0,39 % начали общение в социальных сетях с пятнадцатилетнего и шестнадцатилетнего возраста соответственно. Показательными стали результаты анкетирования, касающиеся того, что 22,54 % опрашиваемых студентов с 6–8 лет уже стали пользователями социальных сетей.

Большинство опрашиваемых студентов в социальных сетях проводят больше 4 ч в день (49,5 %), то есть практически каждый второй проводит в цифровой среде большое количество времени. Следует отметить, что 27,2 % проводят в социальных сетях больше семи часов в день. Общению в цифровой среде примерно 3 ч в день посвящают 11,9 %. Проведя методику «Киберкоммуникативная зависимость» (А. В. Тончева), мы выявили, что 35,7 % студентов имеют средний уровень, 1,8 % — высокий уровень и 62,5 % — низкий уровень киберркоммуникативной зависимости как одной из разновидностей интернет-зависимости, а именно зависимости от общения в цифровых социальных сетях.

В результате опроса мы выявили, что студенты общаются в цифровой среде, причем уделяют такому досугу большое количество времени. Установлено, что значительная часть такого рода бесед проводится в ночные часы. При этом студентами отмечается, что в общении в цифровой среде они порой слишком откровенны. Таким образом, соблюдение экологии общения в цифровой среде особенно важно. Анкетирование выявило, что 2,16 % опрашиваемых студентов всегда раскрывают личную информацию, общаясь в цифровой среде. Никогда не делятся такого рода информацией 9,02 % студентов. Иногда и в редких случаях делятся личной информацией 40 и 25,29 % студентов соответственно. Ответ «достаточно часто» выбрали 23,53 % опрашиваемых студентов. Следует особенно отметить, что 25,69 % студентов доверчивы в плане раскрытия личной информации. Почти каждый четвертый студент ведет откровенные беседы в цифровой среде.

Важно было выявить представления студентов о своем соблюдении экологии общения в цифровой среде. Представим полученные результаты в таблице 1.

Таблица 1

Ответы на вопрос
«Я, общаясь онлайн, проявляю…» (n = 511)

Критерии	*Ответы, %*				
	Всегда	*Часто*	*Иногда*	*Редко*	*Никогда*
Вежливость	41,29	50,49	6,65	1,57	0,00
Тактичность	37,18	50,29	10,96	1,57	0,00
Агрессия	0,00	3,72	25,44	48,34	22,50
Грубость	0,00	4,50	28,77	47,14	18,59
Нейтральная тональность	19,57	48,92	25,24	4,89	1,37

В основном студенты оценивают свое общение в социальных сетях как вежливое (91,78 %) и тактичное (87,47 %). Опрашиваемые отмечают, что агрессию и грубость они проявляют иногда или же редко. При этом результаты анкетирования показывают, что агрессия в вышеуказанных случаях прослеживается в 3,72 % случаев, а грубость — в 4,5 %. Можно проследить, на сколько явной агрессией и грубостью насыщена цифровая среда, если студенты, имеющие представление о себе как о вежливых и тактичных собеседниках, соблюдающих экологию общения в цифровой среде, достаточно часто позволяют себе такого рода негативные всплески в общении.

Важно указать на тот факт, что больше половины опрашиваемых студентов создают «ложный профиль» (51,08 %). В ответах студентов на вопрос «В общении со мной, в социальных сетях другие проявляют…» большинство опрашиваемых студентов выделили «вежливость» и «тактичность» (81,99 и 70,25 % соответственно).

Таблица 2

Ответы на вопрос «В общении со мной,
в социальных сетях другие проявляют…» (n = 511)

Критерии	*Ответы, %*				
	Всегда	*Часто*	*Иногда*	*Редко*	*Никогда*
Вежливость	26,61	55,38	17,22	0,78	0,00
Тактичность	18,98	51,27	24,66	5,09	0,00
Агрессия	0,00	7,63	26,81	49,12	16,44
Грубость	0,78	4,89	27,40	53,62	13,31
Нейтральная тональность	7,44	38,94	39,92	8,22	5,48

Весьма интересным оказалось, что студенты развели между собой два понятия — «вежливо» и «тактично» — достаточно далеко друг от друга. В их представлении вежливо в цифровой среде с ними общается 26,61 %, но тактично всего 18,98 % (табл. 2).

Студентами также отмечается, что агрессивным общение с ними в цифровой среде бывает в 7,63 % случаев, а грубым — в 5,67 %. Ответ «иногда» в этих случаях встречается в 54,52 %, тогда как ответ «иногда» в случаях с представлением о вежливом и тактичном с ними общением встречается в 41,88 %. При сравнительном исследовании представлений студентов о своем поведении в цифровой среде с представлением студентов об аналогичном поведении других в цифровой среде обнаружены достоверные различия. Студенты склонны воспринимать агрессию и грубость других как более сильную (0,72, $p \leq 0,01$), а вежливость и тактичность представляют более выраженной у себя (0,85, $p \leq 0,01$).

Для выявления типологии киберагрессии студентов нами была проведена методика CATQ в адаптации С. С. Антипиной. Для выявления устойчивости к источникам стресса мы использовали методику Е. В. Распопина (шкала ШУИС). Коэффициенты корреляции Спирмена между стрессоустойчивостью к различным факторам стресса и уровнями выраженности типов киберагрессии представлены в таблице 3.

Общий уровень стрессогенности (низкая устойчивость к стрессу) имеет наиболее сильную и статистически значимую положительную связь с импульсивно-ответной киберагрессией. Это означает, что чем более стрессогенным студент воспринимает мир в целом (включая себя, других и окружение), тем выше его склонность реагировать на онлайн-провокации в состоянии аффекта (ярости). Стресс истощает ресурсы самоконтроля, повышая вероятность аффективных, импульсивных реакций на негативные стимулы в сети. Общая стрессогенность также значима, хотя и менее сильно, коррелирует с произвольно-ответной (месть) и произвольно-инициативной (вознаграждение) киберагрессией.

Стресс не только провоцирует импульсивные реакции, но и может служить мотиватором для более спланированных агрессивных действий. Хронический стресс может вызвать чувство несправедливости и обиды, которые человек пытается компенсировать с помощью целенаправленных актов мести в цифровой среде (произвольно-ответная месть). Иными словами, чем более враждебным студент воспринимает макросоциум («мир вокруг»), тем более он склонен к обдуманным, спланированным актам кибервозмездия в процессе общения в цифровой среде.

Таблица 3

Коэффициенты корреляции Спирмена между уровнями выраженности типов киберагрессии (типология киберагрессии, CATQ, адаптация С. С. Антипиной) и стрессоустойчивостью к различным факторам (Е. В. Распопин, шкала ШУИС)

Типы кибер-агрессии	*Импульсивно-ответная*	*Произвольно-ответная*	*Произвольно-инициативная*	*Импульсивно-инициативная*	*Общая сумма*
Я сам	0,105	0,032	–0,085	–0,084	0,000
Другие люди	0,170	0,003	0,092	0,139	**0,210***
Мир вокруг	0,082	**0,295****	**0,211***	0,074	0,184
Общая	**0,296****	**0,214***	**0,231***	0,027	**0,230***

* Корреляция значима на уровне 0,05.

** Корреляция значима на уровне 0,01.

По шкале «мир вокруг» и произвольно-ответной киберагрессии результат составил 0,295. Это не вспышка гнева, а стратегия взаимодействия с враждебным, по его мнению, миром. Между стрессогенностью восприятия и этой формой «развлекательной» агрессии нет не только линейной, но и какой-либо иной устойчивой монотонной связи. Данный вид агрессии мотивирован не негативными эмоциями (стресс, злость), а положительными (скука, поиск развлечений, «троллинг ради смеха»). Его источником, вероятно, являются другие личностные факторы студентов (например, склонность к гедонизму, поиску острых ощущений или низкий уровень эмпатии), а не стрессогенность восприятия мира. Это четко отделяет данный конструкт от других видов киберагрессии в контексте стресса в общении в цифровой среде. Слабая, по сравнению с другими, но значимая связь с общей суммой киберагрессии ($r = 0,210$) подтверждается. Это подчеркивает, что именно экстернальный источник стресса («другие люди виноваты») является значимым, хотя и не самым сильным, фактором риска. При этом внутренняя, самонаправленная стрессогенность не является прямым драйвером киберагрессии у студентов.

Киберкоммуникативная зависимость может быть связана с потребностью в социальном принятии и поддержке. Такие пользователи стараются избегать конфликтов в общении в цифровой среде, чтобы не быть исключенными из желаемых коммуникаций и чатов. Студенты с высокой зависимостью от онлайн-среды могут сознательно или бессознательно избегать импульсивных реакций, чтобы сохранить свою «цифровую экосистему общения» в стабильности. Конфликт может привести к блокировкам, удалению из чатов, что для них болезненно.

Если в реальной жизни студенты вежливы, то с высокой вероятностью в их представлении они будут вежливы и в цифровой среде ($r = 0,517$, при $p \leq 0,01$). Это самая сильная связь в таблице. Аналогично происходит с представлениями студентов о других стилях общения. Тактичность в реальном общении сильно коррелирует с проявлением тактичности в цифровой среде ($r = 0,517$, при $p \leq 0,01$). Агрессия в реальной жизни связана с агрессией в соцсетях ($r = 0,433$, при $p \leq 0,01$), также и грубость ($r = 0,413$, при $p \leq 0,01$). Позитивная реальная среда может подавлять негативное поведение в цифровой среде, и наоборот. Нейтралитет в реальной жизни практически не связан с тем, как общаются с человеком в соцсетях (все коэффициенты около нуля и незначимы), то есть студенты с такой установкой демонстрируют большую устойчивость и независимость от внешней коммуникативной среды. Нейтралитет сильно коррелирует только с самим собой: тот, кто занимает нейтральную позицию онлайн, склонен к ней и офлайн ($r = 0,461$ и $r = 0,545$, при $p \leq 0,01$). Установка «Законы общения в социальных сетях лучше, чем в реальной жизни» не отражает объективного положения дел, а является субъективной реакцией на личный негативный опыт в цифровой среде. Вероятно, установки о нормах общения в цифровой среде являются не причиной, а следствием личного опыта пользователя. Также агрессивная среда может формировать установку, оправдывающую эту агрессию: «законы в соцсетях лучше» ($r = 0,213$, при $p \leq 0,01$), жертвы агрессии могут оправдываться ее правилами цифровой среды.

Уровень киберкоммуникативной зависимости умеренно обратно коррелирует с общей суммой киберагрессии ($r = –0,453$, $p \leq 0,01$). Чем выше зависимость, тем ниже агрессия, и наоборот. Нет связи между уровнем киберкоммуникативной зависимости и уровнем произвольно-ответной киберагрессии. Самая слабая связь наблюдается между уровнем коммуникативной киберагрессии и им-

пульсивно-ответной киберагрессии ($r = –0,216$, $p \leq 0,05$). При этом наибольший по модулю коэффициент корреляции между уровнями киберкоммуникативной зависимости и произвольно-инициативной агрессии ($r = –0,353$, $p \leq 0,01$) также свидетельствует о наличии слабой обратной связи между этими признаками.

Наблюдается слабая корреляция между общей суммой киберагрессии и общей устойчивостью к источникам стресса ($r = –0,230$, $p \leq 0,05$), общим уровнем киберагрессии и устойчивостью к стрессу, вызываемому другими людьми ($r = –0,210$, $p \leq 0,05$). Полностью отсутствует корреляция и общего уровня киберагрессии, и устойчивости к самому себе как источнику стресса. Не имеет статистической значимости слабая корреляция между стрессоустойчивостью к миру вокруг и общей суммой киберагрессии. Таким образом, в целом стрессоустойчивые студенты менее склонны к киберагрессии.

Обсуждение. Для современного студента цифровая среда — не только пространство досуга, но и платформа для образования, нетворкинга и будущей карьеры. Неэкологичные практики общения (например, конфликты в учебных чатах, неэтичное поведение в профессиональных сообществах) могут нанести репутационный ущерб и ограничить профессиональные возможности. Развитие экологичной цифровой коммуникации становится частью формирования профессиональной идентичности и коммуникативных навыков, необходимых для работы в распределенных командах и цифровой экономике.

Цифровая среда порождает специфические стрессоры для студенческой молодежи: информационную перегрузку, кибербуллинг, феномен «страха пропустить важное» и социальное сравнение, основанное на курируемом контенте. Это напрямую коррелирует с ростом уровня тревожности, депрессивных симптомов и цифрового выгорания.

Выводы и перспективы исследования. Изучение экологии общения позволяет разработать превентивные психогигиенические практики, научить студентов регуляции когнитивной и эмоциональной нагрузки, что является ключевым фактором их академической и личной эффективности. Дальнейшее изучение проблемы может быть направлено на разработку и апробацию комплексных психолого-педагогических программ, ориентированных на снижение рисков киберагрессии через коррекцию цифровой идентичности и повышение стрессоустойчивости пользователей.

Список источников

1. Антипина С. С. Опросник «Типология киберагрессии»: структура и первичные психометрические характеристики // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2021. — Т. 23, № 1. — С. 113–122.
2. Ван Дейк Дж. Сетевое общество. Социальные аспекты новых медиа. — Л., 2006. — 304 с.
3. Вебер М. Избр. произведения. — М. : Прогресс, 1990. — 808 с.
4. Вебер М. Основные социологические понятия. — М. : Весь мир, 2002. — 224 с.
5. Внебрачных Р. А. Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». — 2012. — № 1. — С. 13–23. — URL : https://cyberleninka.ru/article/ri/troning-kak-forma-sotsialnoy-agressii-vvirtualnyh-soobschestvah (дата обращения: 01.03.2025).
6. Голошубина О. К. Разговор в мессенджере как специфический жанр интернет-коммуникации // Вестник Омского государственного университета. — 2015. — № 1 (75). — С. 165–176.
7. Горошко Е. И. Информационно-коммуникативное общество в гендерном измерении : моногр. — М. ; Харьков : ФЛП Либуркина Л. М., 2009. — 660 с.
8. Енина Л. В. Речевая агрессия и речевая толерантность в средствах массовой информации // Российская пресса в поликультурном обществе: толерантность и мультикультурализм как ориентиры профессионального поведения. — М., 2002. — С. 104–110.
9. К вопросу обучения студентов цифрового поколения / Е. А. Сорокоумова, Е. Б. Пучкова, Е. И. Чердымова, Д. С. Фадеев // Педагогика и психология образования. — 2022. — № 4. — С. 109–125.
10. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. — Мн. : Белорус. гос. ун-т им. В. И. Ленина, 1976. — 256 с.
11. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учеб. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.
12. Мясищев В. Н. Психология отношений. — М. ; Воронеж : Ин-т практ. психологии : Модэк, 1998. — 362 с.
13. Некрасов Д. А., Чердымова Е. И., Чердымова В. С. Досуг подростков в социальных сетях и экология цифрового общения: теоретический аспект // Человеческий капитал. — 2023. — № 6 (174). — С. 301–308.
14. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. — Киев : Лыбидь, 1990. — 191 с.
15. Психометрические характеристики шкалы самопрезентации в социальной сети / Д. С. Корниенко, Н. А. Руднова, Е. А. Горбушина, Ф. В. Дериш // Психологические исследования. — 2021. — Т. 14, № 75. — С. 6.

16. Пучкова Е. Б., Чердымова Е. И., Сорокоумова Е. А., Зайцева Д. Д. Когнитивно-личностные предикторы кибербуллинга // Педагогика и психология образования. — 2024. — № 4. — С. 133–150.

17. Распопин Е. В. Шкала устойчивости к источникам стресса // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 6. — URL : https://science-education.ru/ru/article/view?id=7139 (дата обращения: 05.11.2023).

18. Сергеев Р. В. Молодежь и студенчество как социальные группы и объект социологического анализа // Вестник Адыгейского государственного университета. — 2010. — № 5 (45). — С. 45–64.

19. Синельникова Л. Н. Дискурс троллинга // Дискурс-Пи. — 2016. — № 3–4. — URL : https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-trollinga (дата обращения: 29.11.2023).

20. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Конфликтные дети. — М. : Эксмо, 2009. — 243 с.

21. Тончева А. В. Диагностика киберкоммуникативной зависимости // Науковедение. — 2012. — № 4 (13). — С. 138–143.

22. Шагалова Е. Н. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века : ок. 1500 слов. — М. : АСТ : Астрель, 2011. — 413 с.

23. On student understanding of self-isolation during the coronavirus pandemic / E. A. Sorokoumova, E. I. Cherdymova, E. B. Puchkova, L. V. Temnova // Humanidades & Inovação. — 2021. — Vol. 8, N 31. — Pp. 140–147.

24. The use of educational technologies for the prevention of loneliness among students: innovations and features of practices / S. V. Narutto, E. I. Cherdymova, L. V. Kolomiychenko [et al.] // Journal of Positive School Psychology. — 2022. — Vol. 6, N 2. — Pp. 2048–2054.

References

1. Antipina S. S. Typology of a cyberaggression questionnaire: its structure and primary psychometric characteristics. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* [Bulletin of Kemerovo State University]. 2021, vol. 23, iss. 1, pp. 113–122. (In Russian).

2. Van Dijk J. *Setevoye obshchestvo. Sotsialnyye aspekty novykh media.* [The network society: Social aspects of new media]. Leningrad, 2006, 304 p. (In Russian).

3. Weber M. *Izbr. proizvedeniya.* [Selected works]. Moscow, Progress, 1990, 808 p. (In Russian).

4. Weber M. *Osnovnyye sotsiologicheskiye ponyatiya.* [Basic sociological concepts]. Moscow, Ves Mir, 2002, 224 p. (In Russian).

5. Vnebrachnykh R. A. Trolling as a form of social aggression in virtual communities. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika.* [Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy]. 2012, iss. 1, pp. 13–23. Available at: https://cyberleninka.ru/article/ri/troning-kak-forma-sotsialnoy-agressii-vvirtualnyh-soobschestvah (accessed: 01.03.2025). (In Russian).

6. Goloshubina O. K. Messenger conversation as a specific genre of Internet communication. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo universiteta.* [Bulletin of Omsk State University]. 2015, iss. 1 (75), pp. 165–176. (In Russian).

7. Goroshko E. I. *Informatsionno-kommunikativnoye obshchestvo v gendernom izmerenii: monogr.* [Information and communicative society in the gender context: monograph]. Kharkiv, FLP Liburkina L. M., 2009, 660 p. (In Russian).

8. Enina L. V. Speech aggression and speech tolerance in mass media. *Rossiyskaya pressa v polikulturnom obshchestve: tolerantnost i multikulturalizm kak oriyentiry professionalnogo povedeniya.* [Russian press in multicultural society: tolerance and multiculturalism as guidelines on professional behavior]. Moscow, 2002, pp. 104–110. (In Russian).

9. Sorokoumova E. A., Puchkova E. B., Cherdymova E. I., Fadeev D. S. Issues in teaching digital generation students. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya.* [Pedagogy and psychology of education]. 2022, iss. 4, pp. 109–125. (In Russian).

10. Kolominsky Ya. L. *Psikhologiya vzaimootnosheniy v malykh gruppakh.* [Psychology of relationships in small groups]. Minsk, Belarusian State University named after V. I. Lenin, 1976, 256 p. (In Russian).

11. Kunitsyna V. N., Kazarinova N. V., Pogolsha V. M. *Mezhlichnostnoye obshcheniye ucheb. dlya vuzov.* [Interpersonal communication: a textbook for universities]. St. Petersburg, Piter, 2001, 544 p. (In Russian).

12. Myasishchev V. N. *Psikhologiya otnosheniy.* [Psychology of relationships]. Moscow, Voronezh, Institute of Practical Psychology, Modek, 1998, 362 p. (In Russian).

13. Nekrasov D. A., Cherdymova E. I., Cherdymova V. S. Adolescents' leisure in social networks and ecology of digital communication: theoretical aspect. *Chelovecheskiy kapital.* [Human Capital]. 2023, iss. 6 (174), pp. 301–308. (In Russian).

14. Obozov N. N. *Psikhologiya mezhlichnostnykh otnosheniy.* [Psychology of interpersonal relations]. Kyiv, Lybid, 1990, 191 p. (In Russian).

15. Kornienko D. S., Rudnova N. A., Gorbushina E. A., Derish F. V. Psychometric characteristics of the self-presentation scale on a social network. *Psikhologicheskiye issledovaniya.* [Psychological research]. 2021, vol. 14, iss. 75, pp. 6. (In Russian).

16. Puchkova E. B., Cherdymova E. I., Sorokoumova E. A., Zaitseva D. D. Cognitive and personal predictors of cyberbullying. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. [Pedagogy and psychology of education]. 2024, iss. 4, pp. 133–150. (In Russian).

17. Raspopin E. V. The scale of resistance to stress. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya.* [Modern issues of science and education]. 2012, iss. 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=7139 (accessed: 05.11.2023). (In Russian).

18. Sergeev R. V. Youth and students as social groups and as an object of sociological analysis. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta.* [Bulletin of Adyghe State University]. 2010, iss. 5 (45), pp. 45–64. (In Russian).

19. Sinelnikova, L. N. Trolling communication discourse. *Discourse-Pi*. 2016, iss. 3–4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-trollinga (accessed: 29.11.2023). (In Russian).

20. Smirnova E. O., Kholmogorova V. M. *Konfliktnyye deti.* [Conflict children]. Moscow, Eksmo, 2009, 243 p. (In Russian).

21. Toncheva A. V. Diagnostics of addiction to cybercommunication. *Naukovedenie*. [Science studies]. 2012, iss. 4 (13), pp. 138–143. (In Russian).

22. Shagalova E. N. *Samyy noveyshiy tolkovyy slovar russkogo yazyka XXI veka: ok. 1500 slov.* [The newest explanatory dictionary of the Russian language of the 21st century: circa 1,500 words]. Moscow, AST, Astrel, 2011, 413 p. (In Russian).

23. Sorokoumova E. A., Cherdymova E. I., Puchkova E. B., Temnova L. V. On students' understanding of self-isolation during the coronavirus pandemic. *Humanidades & Inovação.* [Humanities and innovation]. 2021, vol. 8, iss. 31, pp. 140–147.

24. Narutto S. V., Cherdymova E. I., Kolomiychenko L. V. et al. The use of educational technologies for the prevention of loneliness among students: innovations and practices. *Journal of Positive School Psychology.* 2022, vol. 6, iss. 2, pp. 2048–2054.

Информация об авторе

Некрасов Дмитрий Андреевич — аспирант третьего курса факультета психологии Московского института психоанализа.

Author information

Nekrasov Dmitry Andreevich — 3rd year graduate student of the Faculty of Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis.

Статья поступила в редакцию 01.03.2026; одобрена после рецензирования 31.03.2026; принята к публикации 15.05.2026.

The article was submitted 01.03.2026; approved after reviewing 31.03.2026; accepted for publication 15.05.2026.

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 160–169.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 160–169.

Научная статья
УДК 159.923.2:004
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.016

Гибридная антропотехническая реальность «Человек — ИИ — Человек» как новая форма социально-психологического взаимодействия

Сорокоумова Елена Александровна
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
cea51@mail.ru

Кочнева Анастасия Юрьевна
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
anastetion@gmail.com

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование и эмпирическая верификация концепции гибридной антропотехнической реальности «Человек — Искусственный интеллект — Человек» как формы социально-психологического взаимодействия. Показано, что включение искусственного интеллекта (далее — ИИ) в структуру коммуникации приводит к перераспределению когнитивных функций между человеком и технологиями ИИ. Целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая верификация концепции гибридной антропотехнической реальности «Человек — ИИ — Человек» как формы социально-психологического взаимодействия. Задачи исследования состоят в том, чтобы провести теоретический анализ трансформации структуры взаимодействия в условиях внедрения ИИ и обосновать переход от системы «Человек — Человек» к новой реальности «Человек — ИИ — Человек», разработать концепцию гибридной антропотехнической реальности, определив ее структурные уровни и функциональные характеристики; эмпирически оценить влияние использования ИИ на эффективность и характер социального взаимодействия, а также определить роль субъектной позиции человека.

Гипотеза заключается в положениях о том, что включение технологий ИИ в структуру межличностного взаимодействия приводит к формированию новой антропотехнической реальности «Человек — ИИ — Человек», проявляющейся в системном повышении эффективности взаимодействия и изменении его коммуникативных и поведенческих характеристик по сравнению с системой «Человек — Человек»; эффективность функционирования реальности «Человек — ИИ — Человек» определяется активной субъектной позицией человека. Для верификации гипотезы использованы теоретический анализ, лабораторный эксперимент с межгрупповым дизайном (n = 60), экспертная оценка эффективности взаимодействия, анализ поведенческих стратегий (методика Томаса — Килманна), статистическая обработка данных (t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна — Уитни).

Результаты эмпирического исследования показывают, что использование ИИ повышает эффективность взаимодействия на 25 %, снижает временные затраты на достижение договоренностей и переводит стратегии взаимодействия от конкурентных к кооперативным. Также было зафиксировано, что эффективность взаимодействия зависит от способа использования технологий ИИ. Максимальные показатели достигаются при рефлексивной интерпретации рекомендаций ИИ, тогда как некритичное следование рекомендациям приводит к снижению качества решений. Полученные результаты позволяют рассматривать взаимодействие с ИИ как формирующуюся форму социального взаимодействия, характеризующуюся опосредованностью коммуникации и повышенными требованиями к субъектной позиции человека.

Перспективы исследования связаны с анализом изменений социально-психологических процессов в системе взаимодействия «Человек — ИИ — Человек». Особое значение имеет изучение формирования субъектности и ответственности в условиях опосредованной коммуникации, а также выявление закономерностей распределения ролей, влияния и кооперации в гибридных антропотехнических системах.

Ключевые слова: искусственный интеллект, социальное взаимодействие, гибридная реальность, антропотехническая система, субъектность, рефлексия, распределение когнитивных функций, доверие к искусственному интеллекту, психология взаимодействия, цифровая трансформация.

© Сорокоумова Е. А., Кочнева А. Ю., 2026

Для цитирования: Сорокоумова Е. А., Кочнева А. Ю. Гибридная антропотехническая реальность «Человек — ИИ — Человек» как новая форма социально-психологического взаимодействия // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 160–169. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.016.

Original article

Hybrid anthropotechnical reality “human — AI — human” as a new form of socio-psychological interaction

Sorokoumova Elena Aleksandrovna
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
cea51@mail.ru

Kochneva Anastasia Yurievna
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
anastetion@gmail.com

Abstract. This article presents a theoretical justification and empirical verification of the concept of hybrid anthropotechnical reality, “human — Artificial Intelligence — human,” as a form of socio-psychological interaction. It is shown that the inclusion of artificial intelligence (AI) in the structure of communication leads to a redistribution of cognitive functions between humans and AI technologies. The aim of this article is the theoretical justification and empirical verification of the concept of hybrid anthropotechnical reality “human — AI — human” as a form of socio-psychological interaction. The research objectives are to conduct a theoretical analysis of the transformation of the interaction structure in the context of AI implementation and to justify the transition from the “human — human” system to the new “human — AI — human,” to develop a concept of hybrid anthropotechnical reality by defining its structural levels and functional characteristics, to empirically assess the impact of AI use on the effectiveness and nature of social interaction, and to determine the role of the human subject’s position.

The hypothesis is based on the proposition that the inclusion of AI technologies in the structure of interpersonal interaction leads to the formation of a new anthropotechnical toolset “human — AI — human”, manifested in a systemic increase in the effectiveness of interaction and a change in its communicative and behavioral characteristics in comparison with the “human — human” system; The effectiveness of the “human — AI — human” reality is determined by the active position of the individual. To verify the hypothesis, the following means were used: theoretical analysis, a laboratory experiment with an intergroup design (n = 60), expert assessment of the effectiveness of interaction, analysis of behavioral strategies (Thomas-Kilmann method), statistical data processing (Student's t-test, Mann-Whitney U-test).

The results of an empirical study show that the use of AI increases interaction efficiency by 25 %, reduces the time required to reach agreements, and shifts interaction strategies from competitive to cooperative. It was also found that interaction efficiency depends on the method of using AI technologies. Maximum performance is achieved through reflective interpretation of AI recommendations, while uncritical adherence to recommendations leads to a decrease in the quality of decisions. These results suggest that interaction with AI is an emerging form of social interaction, characterized by mediated communication and increased demands on human agency.

The research prospects are related to the analysis of changes in socio-psychological processes in the interaction system “human — AI — human.” Of particular importance is the study of the formation of subjectivity and responsibility in mediated communication, as well as the identification of patterns of role distribution, influence, and cooperation in hybrid anthropotechnical systems.

Keywords: artificial intelligence, social interaction, hybrid reality, anthropotechnical system, subjectivity, reflection, distribution of cognitive functions, trust in artificial intelligence, psychology of interaction, digital transformation.

For citation: Sorokoumova E. A., Kochneva A. Yu. Hybrid anthropotechnical reality “human — AI — human” as a new form of socio-psychological interaction // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 160–172. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.016.

Введение. Цифровая трансформация современного общества характеризуется не только внедрением новых технологий, но и изменением структуры социального взаимодействия. Если ранее технические средства выполняли преимущественно функцию передачи информации между людьми (от телефона до видеоконференцсвязи), оставаясь нейтральными каналами коммуникации, то развитие ИИ приводит к изменению их статуса. ИИ включается не только в процессы передачи, но и в процессы

генерации, анализа и интерпретации информации, выполняя функцию активного когнитивного посредника. Это приводит не только к расширению возможностей анализа, но и к изменению самой структуры социального взаимодействия, в которой ИИ выступает не внешним инструментом, а встроенным элементом когнитивного процесса.

В классической социальной психологии взаимодействие традиционно описывается в рамках системы «Человек — Человек», где ключевыми механизмами выступают социальная перцепция, коммуникация, эмпатия, атрибуция и взаимное влияние (Андреева, 2012 ; Майерс, 2012). В этой парадигме все когнитивные функции — анализ ситуации, интерпретация намерений партнера, принятие решений — локализованы в пределах человеческой психики. Таким образом, если в системе «Человек — Человек» когнитивные процессы локализованы на уровне субъекта, то в реальности «Человек — ИИ — Человек» они распределяются между человеком и алгоритмическими структурами. Технические средства, если и включаются в процесс, выполняют строго вспомогательную роль, не влияя на структурные характеристики взаимодействия. Однако данная система формировалась в условиях, когда технологии не обладали способностью к самостоятельной обработке информации и генерации содержательных выводов (Ломов, 2006 ; Зинченко, 2022).

В условиях современной цифровой среды, когда алгоритмы ИИ способны выполнять не только операциональные, но и когнитивные функции — анализ больших массивов данных, выявление закономерностей, прогнозирование, формирование рекомендаций — предположение о «нейтральности» технического посредника перестает быть обоснованным (Емельяненко, Яненко, 2021). Включение ИИ приводит к качественной трансформации взаимодействия, а не только к его технологическому усилению.

Современные исследования в области использования человеком технологий ИИ (human-AI interaction) демонстрируют, что включение ИИ повышает эффективность деятельности за счет снижения неопределенности и расширения аналитических возможностей (Amershi, Weld, Vorvoreanu [et al.], 2019 ; Bansal, Nushi, Kamar, Horvitz, 2021). В зарубежной литературе последних лет активно обсуждается феномен human-AI teaming — совместной деятельности человека и ИИ как равноправных (в функциональном, но не в субъектном смысле) партнеров (Seeber, Bittner, Briggs, 2020 ; Bansal, Nushi, Kamar, Horvitz, 2021). Исследования показывают, что включение ИИ изменяет не только эффективность, но и саму структуру совместной деятельности: участники начинают ориентироваться на алгоритмические рекомендации как на независимый источник экспертного мнения, что приводит к перераспределению функций анализа и контроля (Dellermann, Ebel, Söllner, Leimeister, 2019). Вместе с тем ИИ принципиально отличается от человеческого партнера, так как не обладает намерениями, ценностями и способностью к этической оценке (Rahwan, Cebrian, Obradovich, 2019). В отличие от существующих подходов, исследование рассматривает ИИ не как фактор влияния, а как структурный элемент взаимодействия (Гофман, Кузьмин, Ковальчук, 2025).

Таким образом, проблема исследования заключается в противоречии между существующей практикой взаимодействия, в которой ИИ выступает интегрированным элементом когнитивных и коммуникативных процессов, и отсутствием в социальной-психологической теории концептуального аппарата для описания данной формы взаимодействия.

Методологическую основу исследования составляют системный и деятельностный подходы. Системный подход позволяет рассматривать взаимодействие «Человек — ИИ — Человек» как целостную антропотехническую систему, обладающую собственной структурой и динамикой. Деятельностный подход обеспечивает анализ взаимодействия через процессы целеполагания, интерпретации информации и принятия решений в условиях технологического опосредования. Дополнительно используется социально-конструктивистская перспектива, в рамках которой взаимодействие рассматривается как процесс совместного конструирования смыслов, в том числе с участием алгоритмических систем.

В отечественной психологии предпосылки анализа систем «человек — техника» были заложены в инженерной психологии и эргономике (Ломов, 2006 ; Зинченко, 2022), а также в концепциях антропотехнических систем (Щедровицкий, 2018 ; Энгельмейер, 1912). В этих подходах техника рассматривалась как инструмент, усиливающий возможности человека, но не участвующий в процессах интерпретации и принятия решений. В современных зарубежных исследованиях, рассматривающих понятия «гибридный интеллект» (Dellermann, Ebel, Söllner, Leimeister, 2019), «распределенное познание» (Hollan, Hutchins, Kirsh, 2000) и «человек — ИИ — команда» (Seeber, Bittner, Briggs, 2020), фиксируется перераспределение когнитивных функций между человеком и технологией, однако соци-

ально-психологические последствия данного процесса (динамика коммуникации, стратегии поведения, структура доверия и ответственности и т. д.) остаются недостаточно изученными. В развитии этих идей также есть методологическое обоснование нового профессионального типа «Человек — ИИ» в классификаторе профессий Е. А. Климова (Леньков, Рубцова, Кочнева, 2026), что свидетельствует о формировании принципиально новой формы взаимодействия человека с технологиями ИИ.

В рамках нашего исследования предлагается концепция гибридной антропотехнической реальности «Человек — ИИ — Человек» как формы взаимодействия, в которой ИИ выполняет функцию интеллектуального посредника и включен в процессы анализа, интерпретации и выработки решений. Эта реальность характеризуется перераспределением когнитивных функций между человеком и технологиями ИИ, опосредованностью коммуникации и усилением роли рефлексивных процессов. В отличие от классических антропотехнических систем, ИИ участвует не только в обработке информации, но и в формировании содержательных оснований взаимодействия.

Структура данной реальности может быть описана как многоуровневая система, включающая следующие уровни:

– операционно-аналитический (ИИ, обеспечивающий обработку информации и генерацию альтернатив);

– стратегически-интерпретационный (человек, осуществляющий оценку и принятие решений);

– субъектно-коммуникативный (другой участник взаимодействия).

Функционирование системы носит циклический характер и включает последовательность: формирование запроса — аналитическая обработка — интерпретация — принятие решения — действие — новый запрос. Важную роль играют механизмы обратной связи и рефлексии, обеспечивающие согласование различных источников информации.

Специфическими характеристиками гибридной антропотехнической реальности «Человек — ИИ — Человек», отличающими ее от классических форм взаимодействия, являются:

– асимметричное распределение когнитивных функций (технологии ИИ реализуют задачи обработки данных, выявления закономерностей и прогнозирования, когда человек сохраняет функции целеполагания, смыслообразования, оценки),

– опосредованность коммуникации (взаимодействие между субъектами осуществляется через интерпретацию информации технологиями ИИ),

– повышенная рефлексивность (участники взаимодействия могут оценивать рекомендации ИИ, усиливая метакогнитивный уровень взаимодействия),

– цикличность и адаптивность (обратная связь дает возможность уточнять запросы и корректировать действия),

– системный разрыв (противоречие между логикой технологий ИИ и восприятием контекста человеком создает одновременно и новые возможности, и потенциальные ошибки).

Необходимо также выделить ряд социально-психологических эффектов, которые возникают при формировании новой реальности взаимодействия «Человек — ИИ — Человек».

– смешанное доверие — люди не всегда понимают, какой информации доверять — полученной от другого человека или от технологий ИИ, что создает сложные схемы взаимного доверия (Glikson, Woolley, 2020);

– размывание ответственности за принятые решения, которая полностью лежит на человеке, однако интуитивно возникает желание разделить ее с ИИ, хотя формально это невозможно (Rahwan, Cebrian, Obradovich [et al.], 2019);

– сдвиг в роли интуиции и опыта, поскольку в условиях, когда технологии ИИ часто дают «правильные» решения, интуиция и профессиональный опыт остаются важными для критической оценки каждого конкретного предложения (Dellermann, Ebel, Söllner, Leimeister, 2019).

– рост значимости рефлексии, потому что ИИ генерирует контент с высокой скоростью, а человеку важно не только успевать его воспринимать, но и осознавать необходимость оценки информации, ее применимости и границ использования самих технологий.

Таким образом, развитие технологий ИИ трансформирует социальное взаимодействие от классической системы «Человек — Человек» к гибридной антропотехнической реальности «Человек — ИИ — Человек». В этой системе часть когнитивных функций смещается к технологиям, взаимодействие все чаще становится опосредованным, при этом возрастает требование к рефлексии у человека — способности осмыслять получаемую информацию, ее ограничения и последствия ее использования.

Предложенная концепция создает теоретическую основу для эмпирического исследования влияния ИИ на эффективность и характер взаимодействия, а также для изучения роли субъектной позиции человека в формирующейся антропотехнической реальности.

Развитие ранее предложенного методологического обоснования нового профессионального типа «Человек — ИИ» (Леньков, Рубцова, Кочнева, 2026), в нашей работе приводит к эмпирической верификации гибридной антропотехнической реальности «Человек — ИИ — Человек» как качественно новой форме социально-психологического взаимодействия, где ИИ выступает не инструментом, а системным элементом взаимодействия, а также выявляется парадоксальный эффект: усиление технологического компонента не снижает, а повышает требования к субъектности и рефлексивности человека.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении категориального аппарата социальной психологии за счет введения понятия гибридной антропотехнической реальности взаимодействия «Человек — ИИ — Человек». Также уточняются представления о субъектности в условиях опосредования технологиями ИИ, выявляются механизмы изменения, связанные со структурой доверия (частичное смещение с межличностного уровня на уровень алгоритмических систем), перераспределением ответственности (сохранение ответственности за человеком при участии ИИ в формировании решений), усилением роли метакогнитивных процессов (рефлексия, оценка границ применимости алгоритмических рекомендаций).

Результаты исследования создают основу для пересмотра классических систем взаимодействия с учетом реалий цифрового общества и открывают новые направления для теоретических и эмпирических исследований в области социальной психологии.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для анализа и оптимизации социального взаимодействия в условиях технологического опосредования.

Целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая верификация концепции гибридной антропотехнической реальности «Человек — ИИ — Человек» как новой формы социально-психологического взаимодействия.

Задачи исследования:

– провести теоретический анализ изменений, возникающих при взаимодействии в условиях внедрения ИИ, и обосновать переход от классической системы «Человек — Человек» к новой реальности «Человек — ИИ — Человек»;

– разработать концепцию гибридной антропотехнической реальности, определив ее уровни и функциональные характеристики;

– эмпирически выявить влияние использования технологий ИИ на эффективность и характер социально-психологического взаимодействия, а также описать роль субъектной позиции человека.

На основе теоретического описания были сформулированы ***гипотезы:***

– включение технологий ИИ в структуру межличностного взаимодействия приводит к формированию новой антропотехнической реальности «Человек — ИИ — Человек», что проявляется в системном повышении эффективности взаимодействия и изменении его коммуникативных и поведенческих характеристик по сравнению с традиционной системой «Человек — Человек»;

– эффективность функционирования реальности «Человек — ИИ — Человек» определяется активной субъектной позицией человека (при рефлексивной интерпретации рекомендаций ИИ эффективность взаимодействия возрастает, тогда как некритичное следование алгоритмическим выводам приводит к ее снижению).

Материалы и методы. В рамках эмпирического исследования ключевые теоретические конструкты были операционализированы следующим образом.

Субъектная позиция определялась как способность участника сохранять активную роль в процессе принятия решений, включая критическую оценку рекомендаций ИИ, их сопоставление с контекстом задачи и отказ от автоматического следования алгоритмическим выводам. В качестве эмпирических индикаторов рассматривались характер взаимодействия с ИИ (критическое обсуждение, модификация предложений, выдвижение альтернатив) и устойчивость собственной позиции в процессе группового обсуждения.

Рефлексивная позиция рассматривалась как аспект субъектности и задавалась через экспериментальное воздействие — инструкцию, предписывающую участникам анализировать рекомендации ИИ с точки зрения их реалистичности, уместности и возможных последствий. Дополнительно ре-

флексивность фиксировалась на основе поведенческих индикаторов: обсуждение ограничений ИИ, критическая переоценка его выводов и инициирование альтернативных решений.

Эффективность взаимодействия трактовалась как интегральная характеристика совместной деятельности и оценивалась методом экспертных оценок. В зависимости от этапа исследования состав критериев уточнялся. На первом этапе основное внимание уделялось экономическим, временным и коммуникативным показателям, а также поведенческим стратегиям. На втором этапе применялась развернутая шкала оценки эффективности взаимодействия, включающая также качество отношений, инновационность решений и динамику групповой работы. Внутренняя согласованность шкалы подтверждена (α Кронбаха = 0,82). На основе указанных показателей рассчитывался интегральный показатель эффективности.

Для проверки выдвинутых гипотез было проведено экспериментальное исследование, направленное на анализ влияния ИИ на характеристики социального взаимодействия, а также на выявление роли субъектной позиции человека в условиях технологического опосредования.

В исследовании приняли участие 60 студентов старших курсов (M = 22,4; SD = 0,5), объединенных в малые группы по 3 человека. Эксперимент проводился в лабораторных условиях на базе Московского авиационного института (НИУ).

Взаимодействие участников организовывалось в формате деловой задачи, требующей выработки согласованного решения в условиях ограниченного времени (20 мин) и частичной неопределенности. Участникам предлагалась ситуация распределения ресурсов между конкурирующими направлениями (инвестиции, доходы, сроки реализации проекта), что создавало необходимость координации позиций и потенциально конфликтный контекст.

Исследование включало два этапа.

На первом этапе анализировалось влияние ИИ на эффективность взаимодействия. Участники были случайным образом разделены на экспериментальную (n = 30) и контрольную (n = 30) группы. В экспериментальной группе взаимодействие осуществлялось с использованием ИИ, выполнявшего функции аналитического посредника (анализ вариантов, прогнозирование последствий, генерация альтернативных решений). В контрольной группе взаимодействие осуществлялось без использования ИИ.

На втором этапе исследовалась роль субъектной позиции человека. Все группы использовали ИИ, однако различались по характеру его применения: в одном условии участники ориентировались на рекомендации ИИ как на основу решений, в другом — осуществляли их рефлексивную оценку и интерпретацию.

Оценка эффективности взаимодействия осуществлялась методом экспертного наблюдения. В качестве независимых экспертов выступили три преподавателя психологии (доценты, кандидаты психологических наук), не осведомленные о принадлежности групп к экспериментальным условиям. Эксперты оценивали взаимодействие по ряду критериев: результативность решений, коммуникативная структурированность, качество взаимодействия, инновационность и динамика совместной деятельности.

Дополнительно проводился анализ поведенческих стратегий взаимодействия на основе методики Томаса — Килманна, что позволило оценить соотношение кооперативных и конкурентных форм поведения.

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием U-критерия Манна — Уитни и t-критерия Стьюдента. Критический уровень значимости принимался равным $p < 0,05$.

Дизайн исследования носил экспериментальный межгрупповой характер с элементами контролируемого воздействия, направленного на варьирование условий использования ИИ (наличие/отсутствие ИИ; рефлексивное/некритичное использование). Применяемая конфигурация позволила сопоставить и влияние самого факта включения ИИ, и особенности субъектной позиции участников при работе с алгоритмическими рекомендациями. Для повышения надежности результатов применялось сочетание количественных (статистический анализ) и качественных (экспертное наблюдение, поведенческий анализ) методов.

Результаты. Включение ИИ, способного выполнять аналитические функции, создает условия для трансформации социального взаимодействия за счет перераспределения когнитивных процессов. В проведенном исследовании данное предположение проверялось эмпирически в рамках модели «Человек — ИИ — Человек», рассматриваемой как форма взаимодействия через аналитического посредника.

Первый этап был направлен на оценку влияния использования ИИ на эффективность взаимодействия. Сравнительный анализ групп, использующих и не использующих ИИ, выявил значимые различия по всем ключевым параметрам (табл. 1).

Полученные данные показывают, что использование ИИ повышает эффективность взаимодействия по всем основным показателям. В экспериментальной группе было зафиксировано повышение результативности, улучшение экономических показателей, сокращение времени достижения соглашения, а также изменение характера взаимодействия (в группах, использующих ИИ, наблюдается снижение доли соперничества и увеличение доли сотрудничества).

Таблица 1

Сравнительные показатели эффективности взаимодействия в группах с ИИ и без ИИ

Критерий оценки	*Группы испытуемых, %*		*U-критерий*	*p-уровень*
	Экспериментальная (с ИИ)	*Контрольная (без ИИ)*		
Результативность (доля успешных решений)	85	60	–	–
Средняя выгода (отклонение от плана)	+15 %	–5 %	32,5	0,02
Коммуникативная эффективность (баллы)	9,1/10	6,3/10	24,0	0,008
Временные затраты (минуты)	14,3 ± 2,1	17,8 ± 3,4	28,5	0,01

Таким образом способ использования ИИ влияет не только на результаты групповой работы, но и на сам процесс взаимодействия.

Второй этап был направлен на анализ роли субъектной позиции человека при использовании ИИ. Проводилось сравнение групп, которые отличались характером работы с рекомендациями ИИ. Контрольная группа использовала ИИ некритично, экспериментальная рефлексивно оценивала рекомендации ИИ.

Результаты представлены в таблице 2. Они свидетельствуют, что эффективность взаимодействия при использовании ИИ во многом определяется позицией человека.

Таблица 2

Сравнительный анализ эффективности взаимодействия
в группах с разными способами использования ИИ

Критерий оценки	*Группы испытуемых*		*t-критерий*	*p-уровень*	*d Коэна*
	с рефлексивной оценкой ИИ	*с некритичным следованием ИИ*			
Экономический результат	4,7 ± 0,5	3,9 ± 0,7	2,98	0,008	1,33
Качество отношений	4,8 ± 0,4	3,1 ± 0,8	5,96	< 0,001	2,66
Инновационность решения	4,2 ± 0,6	3,4 ± 0,7	2,78	0,012	1,24
Эффективность процесса	4,5 ± 0,5	3,7 ± 0,6	3,24	0,004	1,45
Динамика взаимодействия	4,6 ± 0,5	3,3 ± 0,8	4,36	< 0,001	1,95
Интегральный показатель	4,56 ± 0,4	3,48 ± 0,6	4,78	< 0,001	2,14

Обсуждение. Включение ИИ меняет не только эффективность, но и саму логику социального взаимодействия, переводя ее из системы «Человек — Человек» в опосредованную систему «Человек — ИИ — Человек», где часть когнитивных функций передается технологиям. При этом ключевым фактором становится не сам факт использования ИИ, а способ работы с ним. Рефлексивное отношение к алгоритмическим рекомендациям улучшает коммуникацию, поддерживая ее содержательность.

Это отражает «парадокс субъектности»: аналитическая поддержка не снижает, а усиливает требования к активности и критичности человека.

Следует учитывать ограничения исследования: использование студенческой выборки, лабораторный характер задания и ограниченное время взаимодействия. В связи с этим полученные результаты требуют дальнейшей проверки в разных контекстах.

В целом результаты исследования позволяют рассматривать модель «Человек — ИИ — Человек» как складывающуюся форму взаимодействия, эффективность которой определяется не только возможностями алгоритмических систем, но и способностью человека сохранять активную рефлексивную позицию.

Выводы и перспективы исследования. Проведенное теоретико-эмпирическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Обоснована концепция гибридной антропотехнической реальности «Человек — ИИ — Человек» как формы социального взаимодействия, в которой коммуникация опосредована алгоритмическими системами. Показано, что формирующаяся реальность характеризуется перераспределением функций между человеком и технологиями ИИ, а также изменением структуры взаимодействия;
2. Определено, что при использовании технологий ИИ в ходе взаимодействия повышается его эффективность и изменяются поведенческие стратегии;
3. Показано, что эффективность использования ИИ достигается при его рефлексивном использовании, включающем критическую оценку и интерпретацию его рекомендаций.

Таким образом, полученные результаты позволяют рассматривать включение ИИ в систему взаимодействия как формирование новой реальности «Человек — ИИ — Человек», эффективность которой определяется не только возможностями ИИ, но и активной субъектной позицией человека.

Полученные результаты можно использовать при разработке систем поддержки принятия решений и подготовке специалистов, работающих в условиях взаимодействия с ИИ. Эффективная интеграция ИИ требует развития навыков критической оценки алгоритмических рекомендаций и рефлексивной позиции пользователя.

Перспективы исследования связаны с анализом изменений социально-психологических процессов в системе взаимодействия «Человек — ИИ — Человек». Особое значение имеет изучение формирования субъектности и ответственности в условиях опосредованной коммуникации, а также выявление закономерностей распределения ролей, влияния и кооперации в гибридных антропотехнических системах.

Список источников

1. Андреева Г. М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия // Психологические исследования. — 2012. — Т. 5, № 26. — С. 1. — DOI: https://doi.org/10.54359/ps.v5i26.731.
2. Гофман О. О., Кузьмин А. Ю., Ковальчук С. В. Симбиотическое взаимодействие «человек — искусственный интеллект» в системах поддержки принятия решений // Организационная психология. — 2025. — Т. 15, № 1. — С. 297–321.
3. Емельяненко В. Д., Яненко Е. М. Человек и интернет. Диалектика знаний и информации // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. — 2021. — № 2. — С. 4–21.
4. Зинченко В. П. Психология предметного действия. — М. : Принт — 2022. — 384 с.
5. Климов Е. А. Психология труда / под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2023. — 308 с.
6. Лебедев А. Н. Искусственный интеллект и психология // Ученые записки Института психологии РАН. — 2023. — Т. 3, № 2. — С. 6–22. — DOI: https://doi.org/10.38098/proceedigs_2022_02_03_03.
7. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е., Кочнева А. Ю. Методологическое обоснование нового профессионального типа «Человек — Искусственный интеллект» в системе классификации профессий // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология». — 2026. — № 1 (74). — С. 75–88. — DOI: https://doi.org/10.26456/vtpsyped/2026.1.075.
8. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности. Избр. тр. — М. : ИП РАН. — 2006. — 624 с.
9. Майерс Д. Интуиция. Возможности и опасности. Исследование социального мышления и интуитивных процессов. — СПб. : Питер, 2012. — 272 с.
10. Щедровицкий П. Г. Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981–1996 годов. — М. : Политическая энциклопедия, 2018. — 359 с.
11. Энгельмейер П. К. Современная философия // Философия техники. — Вып. 2. — М., 1912. — 160 с.

12. Glikson E., Woolley A.W. Human trust in artificial intelligence. Review of empirical research // Academy of Management Annals. — 2020. — Vol. 14, N 2. — Pp. 627—660. — DOI: https://doi.org/10.5465/annals.2018.0057.

13. Guidelines for human-AI interaction / S. Amershi, D. Weld, M. Vorvoreanu [et al.] // Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. — 2019. — Pp. 1–13. — DOI: https://doi.org/10.1145/3290605.3300233.

14. Hollan J., Hutchins E., Kirsh D. Distributed cognition: Toward a new foundation for human-computer interaction research // ACM Transactions on Computer-Human Interaction. — 2000. — Vol. 7, N 2. — Pp. 174–196. — DOI: https://doi.org/10.1145/353485.353487.

15. Hybrid intelligence / D. Dellermann, P. Ebel, M. Söllner, J. M. Leimeister // Business & Information Systems Engineering. — 2019. — Vol. 61, N 5. — Pp. 637–643. — DOI: https://doi.org/10.1007/s12599-019-00595-2.

16. Is the most accurate AI the best teammate? Optimizing AI for teamwork / G. Bansal, B. Nushi, E. Kamar, E. Horvitz // Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence. — 2021. — Vol. 35, N 13. — Pp. 11405–11414. — DOI: https://doi.org/10.1609/aaai.v35i13.17359.

17. Machine behaviour / I. Rahwan, M. Cebrian, N. Obradovich, [et al.] // Nature. — 2019. — Vol. 568, N 7753. — Pp. 477–486. — DOI: https://doi.org/10.1038/s41586-019-1138-y.

18. Machines as teammates: A research agenda on AI in team collaboration / I. Seeber, E. Bittner, R. O. Briggs [et al.] // Information & Management. — 2020. — Vol. 57, N 2. — DOI: https://doi.org/10.1016/j.im.2019.103174.

References

1. Andreeva G. M. Presentations of identity in the context of interaction. *Psikhologicheskiye issledovaniya*. [Psychological Research]. 2012, vol. 5, iss. 26, p. 1. DOI: https://doi.org/10.54359/ps.v5i26.731. (In Russian).

2. Goffman O. O., Kuzmin A. Yu., Kovalchuk S. V. Symbiotic interaction “Human – Artificial Intelligence” in decision support systems. *Organizatsionnaya psikhologiya.* [Institutional psychology]. 2025, vol. 15, iss. 1, pp. 297–321. (In Russian).

3. Yemelyanenko V. D., Yanenko E. M. Man and the Internet. Dialectics of knowledge and information. *Filosofskiye problemy informatsionnykh tekhnologiy i kiberprostranstva.* [Philosophical issues of information technology and cyberspace]. 2021, iss. 2, pp. 4–21. (In Russian).

4. Zinchenko V. P. *Psikhologiya predmetnogo deystviya.* [Psychology of object action]. Moscow, Print, 2022, 384 p. (In Russian).

5. Klimov E. A. *Psikhologiya truda. Pod red. Ye. A. Klimova, O. G. Noskovoy.* [Psychology of Labor. Ed. by E. A. Klimov, O. G. Noskova]. Moscow, Yurait, 2023, 308 p. (In Russian).

6. Lebedev A. N. Artificial Intelligence and psychology. *Uchenyye zapiski Instituta psikhologii RAN.* [Academic notes of RAS Institute of Psychology]. 2023, vol. 3, iss. 2, pp. 6–22. DOI: https://doi.org/10.38098/proceedigs_2022_02_03_03. (In Russian).

7. Lenkov S. L., Rubtsova N. E., Kochneva A. Yu. Methodological substantiation of the new professional type “Human – Artificial Intelligence” in the nomenclature of professions. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Pedagogika i psikhologiya.* [Bulletin of Tver State University. Series “Pedagogy and Psychology”]. 2026, iss. 1 (74), pp. 75–88. DOI: https://doi.org/10.26456/vtpsyped/2026.1.075. (In Russian).

8. Lomov B. F. *Psikhicheskaya regulyatsiya deyatelnosti. Izbr. tr.* [Mental regulation of activity. Selected works]. Moscow, RAS Institute of Psychology, 2006, 624 p. (In Russian).

9. Myers D. *Intuitsiya. Vozmozhnosti i opasnosti. Issledovaniye sotsialnogo myshleniya i intuitivnykh protsessov.* [Intuition: Opportunities and hazards: a study of social thinking and intuitive processes]. St. Petersburg, Piter, 2012, 272 p. (In Russian).

10. Shchedrovitsky, P. G. *Vvedeniye v filosofskuyu i pedagogicheskuyu antropologiyu. Raboty 1981–1996 godov.* Introduction to Philosophical and Pedagogical Anthropology. Works from 1981–1996. Moscow, Political Encyclopedia, 2018. 359 p. (In Russian).

11. Engelmeyer P. K. Modern Philosophy. *Filosofiya tekhniki.* [Philosophy of technology]. Moscow, 1912, iss. 2, 1160 p. (In Russian).

12. Glikson E., Woolley A.W. Human trust in artificial intelligence. Review of empirical research. *Academy of Management Annals.* 2020, vol. 14, iss. 2, pp. 627—660. DOI: https://doi.org/10.5465/annals.2018.0057.

13. Amershi S., Weld D., Vorvoreanu M. et al. Guidelines for human-AI interaction. *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. 2019, pp. 1–13. DOI: https://doi.org/10.1145/3290605.3300233.

14. Hollan J., Hutchins E., Kirsh D. Distributed cognition: Toward a new foundation for human-computer interaction research. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*. 2000, vol. 7, iss. 2, pp. 174–196. DOI: https://doi.org/10.1145/353485.353487.

15. Dellermann D., Ebel P., Söllner M., Leimeister J. M. Hybrid intelligence. *Business & Information Systems Engineering*. 2019, vol. 61, iss. 5, pp. 637–643. DOI: https://doi.org/10.1007/s12599-019-00595-2.

16. Bansal G., Nushi B., Kamar E., Horvitz E. Is the most accurate AI the best teammate? Optimizing AI for teamwork. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*. 2021, vol. 35, iss. 13, pp. 11405–11414. DOI: https://doi.org/10.1609/aaai.v35i13.17359.

17. Rahwan I., Cebrian M., Obradovich N. et al. Machine behaviour. *Nature*. 2019, vol. 568, iss. 7753, pp. 477–486. DOI: https://doi.org/10.1038/s41586-019-1138-y.

18. Seeber I., Bittner E., Briggs R. O. et al. Machines as teammates: A research agenda on AI in team collaboration. *Information & Management*. 2020, vol. 57, iss. 2. DOI: https://doi.org/10.1016/j.im.2019.103174.

Информация об авторах

Сорокоумова Елена Александровна — профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Московского педагогического государственного университета, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.

Кочнева Анастасия Юрьевна — консультант Евразийской Экономической комиссии; соискатель ученой степени кандидата психологических наук кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

Information about the authors

Sorokoumova Elena Aleksandrovna — Professor, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling, Moscow Pedagogical State University, Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation

Kochneva Anastasia Yurievna — consultant of Eurasian Economic Commission; PhD applicant of Psychological Sciences at the Department of Occupational Psychology and Psychological Counseling, Moscow Pedagogical State University.

Статья поступила в редакцию 01.02.2026; одобрена после рецензирования 16.03.2026; принята к публикации 07.04.2026.

The article was submitted 01.02.2026; approved after reviewing 16.03.2026; accepted for publication 07.04.2026.

Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 170–178.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 170–178.

Научная статья
УДК 376.42
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.017

Готовность педагогов к организации поликультурного образования детей с задержкой психического развития

Лапп Елена Александровна
Институт коррекционной педагогики
Москва, Россия
lapp@ikp.email

Кочеткова Елена Олеговна
Азовский государственный педагогический университет имени П. Д. Осипенко
Бердянск, Россия
kochetkovasovetnik@yandex.ru

Аннотация. Современное образование решает свои задачи в условиях объявленного Президентом страны Года единства народов России. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы организации поликультурного образования обучающихся, результатом которого выступает поликультурность как особое личностное качество. Это касается и детей с ограниченными возможностями здоровья, значительную часть среди которых составляют дети с задержкой психического развития.

Авторское исследование нацелено на изучение готовности педагогов к организации поликультурного образования обучающихся, в том числе детей с задержкой психического развития. В фокусе внимания — определение уровня толерантности педагогов в целом и покомпонентно — этнической, социальной толерантности и ее как черты личности. В статье также представлены результаты самооценивания педагогами знаний и умений по реализации поликультурного образования обучающихся. Результаты получены с помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности», разработанного Г.У. Солдатовым, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаевым, Л. А. Шайгеровой. Ряд вопросов был составлен с учетом квалификационных требований из Профстандарта «Педагог-дефектолог» и включал вопросы для самооценки необходимых знаний и умений по организации поликультурного образования школьников. Опросник был представлен для респондентов в Яндекс Форме. Выборка составила 56 педагогов, сопровождающих детей с задержкой психического развития и работающих в многонациональных классах. Авторами отмечается, что у педагогов, сопровождающих детей с задержкой психического развития и работающих в многонациональных классах, уровень толерантности средний, как и готовность к реализации необходимых умений по организации поликультурного образования. Особые сложности педагоги испытывают в умениях использовать технологии поликультурного образования детей, в том числе с ЗПР, и учете особенностей региональных, этнокультурных условий при реализации адаптированных образовательных программ. Материалы статьи могут заинтересовать руководителей образовательных организаций и преподавателей дополнительного профессионального образования для принятия направленных решений по развитию готовности педагогов к работе в поликультурной образовательной среде.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, дети с ограниченными возможностями здоровья, поликультурное образование, толерантность, этническая толерантность, социальная толерантность, качество личности.

Для цитирования: Лапп Е. А., Кочеткова Е. О. Готовность педагогов к организации поликультурного образования детей с задержкой психического развития // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 170–178. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.017.

© Лапп Е. А., Кочеткова Е. О., 2026

Original article

Teachers' readiness to organize multicultural education for children with mental development delays

Lapp Elena Alexandrovna
Institute of Correctional Pedagogy
Moscow, Russia
lapp@ikp.email

Kochetkova Elena Olegovna
Azov State Pedagogical University P. D. Osipenko
Berdyansk, Russia
kochetkovasovetnik@yandex.ru

Abstract. Modern Russian education is addressing its challenges within the context of the Year of Unity of the Peoples of Russia, as proclaimed by the President of the country. In this regard, issues related to the organization of multicultural education for students have become particularly relevant, as this education fosters multiculturalism as a distinct personal quality. This also applies to children with disabilities, a significant portion of whom have intellectual disabilities.

This study aims to examine teachers' readiness to implement multicultural education for students, including those with intellectual disabilities. The focus is on determining the level of teachers' tolerance in general and in specific areas — ethnic and social tolerance — as well as tolerance as a personality trait. The article also presents the results of teachers' self-assessment of their knowledge and skills regarding the implementation of multicultural education for students. The results were obtained using the "Tolerance Index" rapid questionnaire developed by G. U. Soldatov, O. A. Kravtsova, O. E. Khukhlaev and L. A. Shaygerova. A series of questions was formulated based on the qualification requirements from the Professional Standard "Special Education Teacher" and included questions for self-assessment of the necessary knowledge and skills for organizing multicultural education for schoolchildren. The questionnaire was presented to respondents via a Yandex form. The sample consisted of 56 teachers who work with children with mental development delay and teach in multicultural classrooms. The authors note that teachers working with mentally retarded children in multicultural classrooms show an average level of tolerance, as well as a moderate readiness to apply the necessary skills for organizing multicultural education.

Educators face particular challenges in applying techniques for multicultural education — including children with developmental delays — and in taking into account regional and ethnocultural contexts when implementing adapted educational programs. The content of this article may be of interest to administrators of educational institutions and instructors in continuing professional education, to help them make informed decisions regarding the development of teachers' readiness to work in a multicultural educational environment.

Keywords: children with mental development delay, children with disabilities, multicultural education, tolerance, ethnic tolerance, social tolerance, personality quality.

For citation: Lapp E. A., Kochetkova E. O. Teachers' readiness to organize multicultural education for children with mental development delays // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 170–178. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.017.

Введение. Концепция поликультурного образования в Российской Федерации принята в 2010 году. Ее ключевая цель формулируется исходя из объективной необходимости становления единой по национально-государственному сознанию нации россиян и выступает гарантией существования демократического государства и гражданского общества в Российской Федерации. 25 декабря 2025 года подписан Указ Президента Российской Федерации № 962 о проведении Года единства народов России, что усиливает вектор деятельности государственных и общественных структур на становление полиэтнической и многонациональной нации. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы организации поликультурного образования обучающихся, результатом которого выступает поликультурность как особое личностное качество, как показатель умения личности осознать свою культурную идентичность, жить и функционировать в поликультурной среде (Шалумова, Демкина, 2018).

Вопросы и проблемы поликультурного воспитания и его теоретико-методические основы определены Г. Д. Дмитриевым (1999), Н. Б. Крыловой (2000) (теория многокультурного образования); О. В. Аракелян (2010), З. Т. Гасановым (2009), В. П. Комаровым (1999) (создание культуры

межнационального общения); Г. С. Гершунским (2002) (воспитание толерантности); А. Н. Джуринским (2002), Г. В. Палаткиной (2006) (содержание этнопедагогического аспекта) и др. В исследовании О. Г. Липской (2024) поликультурное воспитание рассматривается как среда освоения нравственных качеств. Имеются исследовательские работы, в которых внимание авторов обращено к проблеме формирования толерантности во внеурочной деятельности (Хоменко, 2021).

Изучение и анализ исследований в заявленном проблемном поле показывает еще один вектор изучения поликультурного образования – готовность педагогов к реализации технологий поликультурного образования и созданию особой среды для реализации поликультурного воспитания детей и молодежи. И. В. Герлах, К. В. Шкуропий (2020), Д. Г. Степыко, Т. А. Терешонок (2024), И. В. Верховых, Н. П. Шитякова, И. В. Забродина (2022) актуализируют важность подготовки педагогов к патриотическому воспитанию молодежи, соответствующему современным тенденциям развития общества и с учетом готовности самих специалистов. В других исследованиях доказано использование интернет-технологий (Демидова, Чижевская, Чижевский, 2020), сетевого взаимодействия организаций (Намсинк, Мурзина, 2021), внеурочной деятельности (Иванова, Марченко, Ширкова, 2024) как инструментов формирования подрастающего поколения с развитым чувством понимания и уважения различных культур. Проблемы формирования эмпатии у педагогов, работающих с детьми разных возрастов, и студентов раскрывают Д. В. Тыщук (2022), Е. А. Уваров, А. В. Горбунова (2023), Д. В. Малий (2024).

Изучение и анализ исследовательского поля показал, что данная проблема рассматривается в различных научных областях и по отношению к педагогам разных групп обучающихся. Особую сложность испытывают при реализации мероприятий в заявленном направлении учителя, работающие с детьми с задержкой психического развития (ЗПР). Индивидуально-типологические особенности детей данной категории (Баряева, Вечканова, Галлямова, 2018 ; Бабкина, 2020), проявляющиеся в трудностях регуляции деятельности, речевых и коммуникативных затруднениях, недостаточности мыслительной деятельности, усложняют формирование чувствительности к культурным различиям в классе, терпимости к различным поведенческим проявлениям у одноклассников, стойкости к антикультуре, устойчивости собственного бесконфликтного поведения и т. п.

Необходимость реализации в рамках исполнения квалификационных требований Профстандарта «Педагог-дефектолог» трудовых действий по формированию у обучающихся с ЗПР компетенций, обеспечивающих межкультурное взаимодействие, организацию продуктивной коммуникации и сотрудничества в поликультурной среде, инициирует изучение готовности педагогов к организации поликультурного образования обучающихся. Предполагается оценить, насколько готовы современные педагоги, сопровождающие младших школьников с ЗПР, к организации поликультурного образования. Для этого важно определить ценностные установки учителей, наличие у них знаний, умений и навыков по подготовке обучающихся к жизни в поликультурном и полилингвальном мире.

Цель исследования — изучить и проанализировать готовность учителей, сопровождающих младших школьников с ЗПР в учебном процессе, к организации поликультурного образования обучающихся данной категории. Достижение цели обеспечивается решением следующих задач: описать характеристику уровня толерантности педагогов, а также их готовности реализовывать трудовые действия по организации поликультурного образования детей с ЗПР.

Материалы и методы. Использован экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Хухлаев, 2020), который был дополнен группой вопросов, составленных с учетом квалификационных требований из Профстандарта «Педагог-дефектолог». Учитывались следующие трудовые действия в составе обобщенной трудовой функции: реализация воспитательной деятельности, направленной на формирование социально значимых личностных качеств и приобщение обучающихся с задержкой психического развития к ценностям, правилам и нормам поведения в обществе; развитие у детей с ЗПР компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, на основе планомерного введения в более сложную социальную среду, расширения повседневного жизненного опыта, социальных контактов с окружающими людьми; организация активного сотрудничества детей с ЗПР в разных видах деятельности с другими детьми и взрослыми, формирование детского коллектива, в том числе в условиях инклюзивного обучения.

Опросник был представлен для заполнения респондентами в Яндекс Формах. Также использовались методики количественно-качественного анализа. Участниками исследования стали 56 учителей, работающих в начальных классах. Среди обучающихся — дети с задержкой психического развития. Наличие в классах (отдельных группах) обучающихся данной категории было принципиальным с учетом основной цели исследования. Участники опроса проживают в трех регионах: Москва, Волгоград, Краснодар.

Результаты и их обсуждение. В таблице 1 размещена характеристика участников опроса. Респондентами стали преимущественно женщины (96,4 %), что соответствует результатам Федерального статистического наблюдения по форме ОО-1. Основная часть респондентов имеют стаж педагогической работы в школе более 15 лет. Среди участников опроса все отметили свою национальность (хотя вопрос был отнесен к разряду необязательных).

Таблица 1

Характеристика состава респондентов по половому, возрастному и национальному признакам, в %

Пол		*Национальность*		*Стаж педагогической работы, лет*			
женский	мужской	русские	другие	до 5	5–15	15–20	Более 20
96,4	3,6	89,3	10,7	7,1	21,4	32,1	39,4

Количественная обработка данных показала, что уровень толерантности большинства педагогов находится в диапазоне среднего уровня (рис. 1). Респонденты набрали от 63 до 98 баллов, отвечая на вопросы. Групповая оценка уровней толерантности показала, что для 89,3 % педагогов — участников опроса характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт в зависимости от ситуации. 10,7 % учителей обладают выраженными чертами толерантной личности. Сумма баллов за ответы в этой группе от 103 до 112 (при минимуме 100 и максимуме 132).

Отсутствие низкого уровня толерантности у педагогов является положительным фактом. Однако разброс итоговых баллов у каждого респондента в отдельности может говорить о более или менее выраженных трудностях педагогов, связанных с восприятием индивидуальности другого с учетом его принадлежности к другой культуре, социальной группе и др.

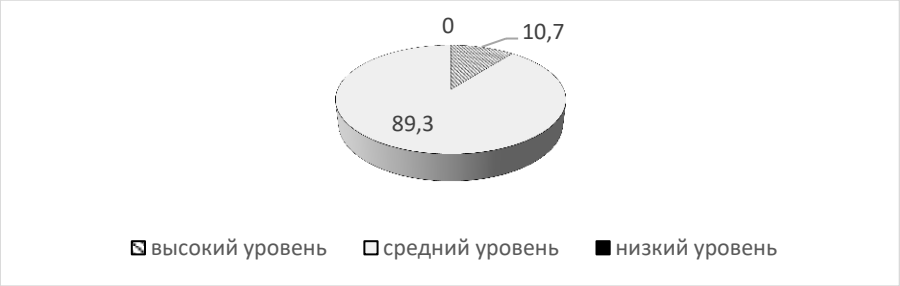

Рис. 1. Результаты количественного анализа уровня толерантности респондентов

Изучение и оценка качественных аспектов толерантности проводилось с использованием трех субшкал опросника. Представлялось важным рассмотреть следующие характеристики участников опроса: принятие культурных особенностей других людей и способность регулировать свои эмоции во взаимодействии с представителями других культур. Учитывая, что в опросе приняли участие педагоги, работающие в многонациональных классах (60,7 %) и сопровождающие детей с ЗПР (100 %), это представлялось важным с точки зрения развития инклюзивного сообщества.

Три субшкалы опросника позволили определить этническую толерантность, социальную толерантность, а также толерантность как черту личности педагога, работающего в многонациональном классе и/или сопровождающего детей с ЗПР. На рисунке 2 представлены данные по трем субшкалам, отражающие средние значения показателей на основе ответов респондентов (в баллах).

Показатели трех шкал свидетельствуют о среднем уровне этнической, социальной толерантности и толерантности как черты личности. Такая картина показывает, что у педагогов имеются интолерантные установки по отношению к некоторым социальным процессам, связанным с многообразием культур. Принадлежность к определенной культуре и связанные с этим способы самовыражения обучающихся (и, возможно, членов их семей) не у всех педагогов вызывают эмоциональное принятие, что требует создания условий для организованного межкультурного взаимодействия. Средний уровень по шкале «Толерантность как личность», с одной стороны, демонстрирует актуальные потенции педагога относительно адекватного отношения к окружающему миру, с другой — ставит задачи по изменению личностных установок, убеждений в условиях изменяющегося мира.

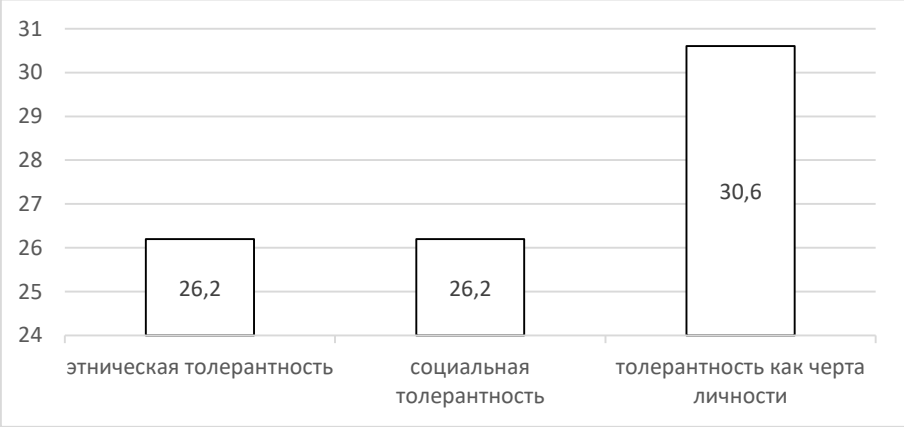

Рис. 2. Результаты качественного анализа уровня толерантности респондентов

Полученные далее результаты, касающиеся реализации трудовых умений и освоения педагогами необходимых знаний по организации поликультурного образования обучающихся, в том числе с ЗПР, вполне ожидаемы (табл. 2).

Таблица 2

Результаты самооценки педагогами необходимых знаний и умений
по организации поликультурного образования обучающихся, в том числе с ЗПР

Утверждения опросника	*Ответы респондентов, %*		
	да	*нет*	*затрудняюсь ответить*
Я знаю законы и нормативные правовые акты РФ, регламентирующие деятельность по организации поликультурного образования обучающихся	26,8	58,9	14,3
Я знаю общие и специфические образовательные потребности обучающихся с ЗПР и способы их учета в процессе реализации поликультурного образования	42,8	26,8	30,4
Я умею применять технологии общения и взаимодействия с участниками образовательных отношений разной национальности	44,6	26,7	28,7
Я могу использовать технологии поликультурного образования детей, в том числе с ЗПР	19,6	41,1	39,3
Я внедряю особенности региональных, этнокультурных условий реализации АОП в практике работы с детьми, в том числе с ЗПР	21,4	26,8	51,8

Как отражено в таблице, только треть педагогов (26,8 %) отметили знание нормативных документов, регламентирующих деятельность по организации поликультурного образования обучающихся. Среди документов, которые называли респонденты, были Конституция Российской Федерации, Закон «Об образовании в Российской Федерации», Указ Президента «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года», «Концепция поликультурного образования».

Менее половины педагогов (42,8 %) указали на знание общих и специфических образовательных потребностей обучающихся с ЗПР и способы их учета в процессе реализации поликультурного образования. Полагаем, что эта цифра могла бы быть больше: сомнения респондентов, скорее всего, связаны с реализацией собственно процесса поликультурного образования.

Способность применять технологии общения и взаимодействия с участниками образовательных отношений в условиях поликультурной среды отметили у себя 44,6 % педагогов. Это свидетельствует о дефиците знаний в области межкультурной коммуникации у педагогов. Расшифровывая свои трудности, педагоги указывали на необходимость знаний о правилах и нормах при общении с людьми других культур, национальностей, особенно в отношении информирования об особых образователь-

ных потребностях детей с задержкой в развитии. Некоторые педагоги отмечали, что их знания носят интуитивный характер, опираются на жизненный опыт общения в разных ситуациях.

Среди проблем в общении с родителями детей разных национальностей педагоги указали на разницу семейных и воспитательных традиций, ментальных установок, наличие языкового барьера, специфику национальных гендерных отношений и др.

Что касается самооценивания умений использовать технологии поликультурного образования детей, в том числе с ЗПР, 19,6 % отметили использование в собственной педагогической практике различных методов и средств на уроках, переменах, а также во внеурочной деятельности: чтение национальных сказок, индивидуальные и коллективные беседы, тематические классные часы, театрализованные постановки и др. Среди педагогов, выбравших утверждение «затрудняюсь ответить», выделим группу (63,6 %), представители которой не видят необходимости в особой организации поликультурного образования, так как, по их мнению, необходимые знания и навыки межкультурного взаимодействия дети должны получать в семьях. Среди причин собственных затруднений были названы объективные и субъективные. К первой группе респонденты отнесли языковой барьер, различия в культурных традициях, недостаточность методических рекомендаций по организации поликультурного образования обучающихся разных групп. Во вторую группу вошли предубеждения и установки при восприятии представителей других культур, включая этнические и социальные группы. Предположим, что с этим может быть связана и недостаточная мотивация работать с детьми с особыми образовательными потребностями.

Региональные, этнокультурные условия при реализации адаптированных образовательных программ в работе с детьми, в том числе с ЗПР, учитывают 21,4 % педагогов. В комментариях учителя раскрывали специфику такой работы: изучение национальных особенностей региона выполняется через знакомство с малыми фольклорными формами, разъяснение фразеологизмов, знакомство с названием национальной одежды, блюд национальной кухни, историей их появления, в процессе реализации краеведческих проектов и конкурсов, преподавания предмета «Основы религиозных культур и светской этики» и др.

Выводы и перспективы исследования. В ходе проведенного исследования нами выявлена недостаточная готовность педагогов к организации поликультурного образования детей, обучающихся в многонациональных классах, в том числе с включением детей с ЗПР.

Самооценка педагогов относительно знаний нормативных актов и способов учета индивидуальных образовательных потребностей детей с ЗПР оставляет значительное пространство для улучшения. Использование технологий поликультурного образования вызывает особые трудности у большинства опрошенных педагогов, многие из которых указывают на недостаток методических материалов по интеграции этнокультурных особенностей в образовательный процесс. Готовность учитывать региональные и этнокультурные условия в адаптированных образовательных программах проявляется лишь у небольшой доли педагогов (около 21 %). Наиболее значимой проблемой, отмеченной учителями, являются коммуникационные барьеры с семьями учеников разной национальности, обусловленные отсутствием единого подхода к межкультурному взаимодействию. Несмотря на отсутствие низких значений толерантности, общий уровень свидетельствует о необходимости дальнейшего развития профессиональных способностей педагогов в области мультикультурализма.

Одной из причин недостаточной готовности педагогов к организации поликультурного образования детей, обучающихся в многонациональных классах, в том числе с ЗПР. Мы считаем невысокий уровень толерантности педагогов в целом и ее компонентов в частности. Исследование подчеркивает потребность в целенаправленной поддержке педагогов путем разработки специальных методик и тренингов, способствующих развитию компетенции в сфере поликультурного образования. Эти меры позволят создать благоприятные условия для эффективного сопровождения детей с ЗПР в условиях многонациональных классов и обеспечат их гармоничное включение в поликультурную образовательную среду.

Таким образом, полученные результаты могут стать основой для управленческих решений и внедрения мероприятий по повышению квалификации педагогов, занимающихся организацией поликультурного образования учащихся с особыми образовательными потребностями.

Список источников

1. Аракелян О. В. Этические нормы в межнациональном общении // Профессиональное образование. Столица. — 2010. — № 5. — С. 36–37.

2. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития : моногр. — М. : Наука, 2020. — 212 с.

3. Верховых И. В., Шитякова Н. П., Забродина И. В. Современные направления подготовки будущих педагогов к патриотическому воспитанию младших школьников // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — № 5 (171). — С. 72–99.

4. Гасанов З. Т. Педагогика межнационального общения // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. — 2009. — № 2. — С. 117–121.

5. Герлах И. В., Шкуропий К. В. Диагностика готовности будущих педагогов к патриотическому воспитанию детей и молодежи // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Сер. «Социология. Педагогика. Психология». — 2020. — Т. 6 (72), № 1. — С. 13–24.

6. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Лучшие странички педагогической прессы. — 2002. — № 5. — С. 3–9.

7. Демидова Т. Е., Чижевская И. Н., Чижевский А. Е. Профессиональная готовность учителей к патриотическому воспитанию школьников на основе использования интернет-технологий // Управление образованием: теория и практика. — 2020. — № 3 (39). — С. 38–48.

8. Дети с задержкой психического развития: экспериментальное исследование и направления коррекционной работы : коллектив. моногр. / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, Ю. С. Галлямова [и др.]. — М. : Добрый мир, 2018. — 331 с.

9. Джуринский А. Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. — 2002. — № 10. — С. 93–95.

10. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. — М. : Народное образование, 1999. — 208 с.

11. Иванова Г. П., Марченко А. А., Ширкова Н. Н. Поликультурное воспитание младших школьников и его особенности во внеурочной деятельности // Социально-гуманитарные знания. — 2024. — № 1. — С. 222–226.

12. Комаров В.П. Приоритетные направления воспитания культуры межнационального общения молодежи // Вестник Оренбургского государственного университета. — 1999. — № 3. — С. 42–50.

13. Крылова Н. Б. Культурология образования. — М. : Народное образование, 2000. — 272 с.

14. Липская О. Г. Проблема нравственного воспитания личности в педагогическом наследии Ф. А. Кудринского // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2024. — Т.1, № 2 (98). — С. 230–242. — DOI: 10.24412/2224-0772-2024-98-6-34.

15. Малий Д. В. Исследование уровней развития саморегуляции и эмпатии как факторов формирования превентивной позиции будущих учителей // Обзор педагогических исследований. — 2024. —Т. 6, № 7. — С. 65–70. — DOI: 10.58224/2687-0428-2024-6-7-65-70.

16. Намсинк Е. В., Мурзина Н. П. Сетевое взаимодействие вуза и образовательных организаций в разработке программы патриотического воспитания дошкольников // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2021. — Т. 15, № 3. — С. 128–134. — DOI: 10.17238/issn1998-5320.2021.15.3.15.

17. Палаткина Г. В. Концепция построения этнопедагогической модели мультикультурного образования // Сибирский педагогический журнал. — 2006. — № 4. — С. 116–227.

18. Степыко Д. Г., Терешонок Т. А. Пути повышения готовности педагогов к патриотическому воспитанию детей и молодежи в образовательных учреждениях // Военный академический журнал. — 2024. — № 4 (44). — С. 85–91.

19. Ткаченко Н. В., Хухлаев О. Е. Интегративная модель межкультурного взаимодействия: опыт качественного анализа // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2021. — Т. 18, № 3. — С. 459–474. — DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-3-459-474.

20. Тыщук Д. С. Формирование эмпатии у будущих педагогов начального образования на примере произведений художественной литературы // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Сер. «Педагогические науки. Образование». — 2022. — Т. 87, № 3. — С. 58–65.

21. Уваров Е. А., Горбунова А. В. Формирование социального интеллекта студентов на основе развития эмоциональной гибкости и эмпатии // Вестник Тамбовского университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2023. — Т. 28, № 2. — С. 235–246. — DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-235-246.

22. Хоменко Е. В. Воспитание толерантности во внеклассной деятельности у обучающихся основной школы // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 70-1. — С. 298–301.

23. Хухлаев О. Е. Интегративная социально-психологическая модель оценки и прогнозирования эффективности межкультурного взаимодействия // Социальная психология и общество. — 2020. — Т. 11, № 4. — С. 26–41. — DOI: 10.17759/sps.2020110403.

24. Шалумова Р. Н., Демкина Е. В. Сущность поликультурной личности в научно-педагогической теории и практике // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология». — 2018. — № 1. — С. 93–100.

References

1. Arakelian O. V. Ethical standards in interethnic communication. *Professionalnoye obrazovaniye. Stolitsa.* [Professional education. Stolitsa]. 2010, iss. 5, pp. 36–37. (In Russian).

2. Babkina N. V., Korobeynikov I. A. *Psikhologicheskoye soprovozhdeniye rebenka s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya: monogr.* [Psychological support for a child with mental retardation: monograph]. Moscow, Nauka, 2020, 212 p. (In Russian).

3. Verkhovykh I. V., Shityakova N. P., Zbrodina I. V. Modern directions in the preparation of future teachers for patriotic education of primary school students. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta.* [Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University]. 2022, iss. 5 (171), pp. 72–99. (In Russian).

4. Gasanov Z. T. Pedagogy of interethnic communication. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of Dagestan State Pedagogical University]. 2009, iss. 2, pp. 117–121. (In Russian).

5. Gerlakh I. V., Shkuropiy K. V. Diagnostics of future teachers readiness for patriotic education of children and youth. *Uchenyye zapiski Krymskogo federalnogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Ser. Sotsiologiya. Pedagogika. Psikhologiya.* [Academic notes of Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky. Series "Sociology. Pedagogy. Psychology"]. 2020, vol. 6 (72), iss. 1, pp. 13–24. (In Russian).

6. Gershunsky B. S. Tolerance in the system of value-target priorities of education. *Luchshiye stranichki pedagogicheskoy pressy.* [Best pages of pedagogical media]. 2002, iss. 5, pp. 3–9. (In Russian).

7. Demidova T. E., Chizhevskaya I. N., Chizhevsky A. E. Professional readiness of teachers for patriotic education of schoolchildren based on the use of Internet technologies. *Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika.* [Education management: theory and practice]. 2020, iss. 3 (39), pp. 38–48. (In Russian).

8. *Deti s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya: eksperimentalnoye issledovaniye i napravleniya korrektsionnoy raboty: kollektiv. monogr*. [Children with mental retardation: an experimental study and directions for correctional work: a collective monograph]. Baryaeva L. B., Vechkanova I. G., Galliamova Yu. S. [et al.]. Moscow, Dobryi Mir, 2018, 331 p. (In Russian).

9. Dzhurinsky A. N. Multicultural education: essence and development prospects. *Pedagogika*. [Pedagogy]. 2002, iss. 10, pp. 93–95. (In Russian).

10. Dmitriev G. D. *Mnogokulturnoye obrazovaniye.* [Multicultural education]. Moscow, Narodnoe obrazovaniye, 1999, 208 p. (In Russian).

11. Ivanova G. P., Marchenko A. A., Shirkova N. N. Multicultural education of primary school students and its features in extracurricular activities. *Sotsialno-gumanitarnyye znaniya.* [Social and humanitarian knowledge]. 2024, iss. 1, pp. 222–226. (In Russian).

12. Komarov V. P. Priority directions for fostering a culture of interethnic communication among young people. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* [Bulletin of Orenburg State University]. 1999, iss. 3, pp. 42–50. (In Russian).

13. Krylova N. B. *Kulturologiya obrazovaniya.* [Culturology of education]. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2000, 272 p. (In Russian).

14. Lipskaya O. G. Issue of moral education of an individual in F. A. Kudrinsky's pedagogical heritage. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* [Russian and foreign pedagogics]. 2024, vol. 1, iss. 2 (98), pp. 230–242. DOI: 10.24412/2224-0772-2024-98-6-34. (In Russian).

15. Maliy D. V. Study of levels of self-regulation and empathy development as factors in the formation of a preventive position in future teachers. *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy.* [Review of educational research]. 2024, vol. 6, iss. 7, pp. 65–70. DOI: 10.58224/2687-0428-2024-6-7-65-70. (In Russian).

16. Namsink E. V., Murzina N. P. Network interaction between a university and educational organizations in the development of a patriotic education program for preschoolers. *Nauka o cheloveke: gumanitarnyye issledovaniya*. [Science of man: humanities research]. 2021, vol. 15, iss. 3, pp. 128–134. DOI: 10.17238/issn1998-5320.2021.15.3.15. (In Russian).

17. Palatkina G. V. Concept of building an ethnopedagogical model of multicultural education. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal.* [Siberian pedagogical journal]. 2006, iss. 4, pp. 116–227. (In Russian).

18. Stepyko D. G., Tereshonok T. A. Ways to improve teachers' readiness for patriotic education of children and youth in educational institutions. *Voyennyy akademicheskiy zhurnal*. [Military academic journal]. 2024, iss. 4 (44), pp. 85–91. (In Russian).

19. Tkachenko N. V., Khuklaev O. E. An integrative model of intercultural interaction: an experience of qualitative analysis. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika.* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series Psychology and pedagogy]. 2021, vol. 18, iss. 3, pp. 459–474. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-3-459-474. (In Russian).

20. Tyshchuk D. S. Formation of empathy in future primary education teachers using fiction as an example. *Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. Pedagogicheskiye nauki. Obrazovaniye.*

[Bulletin of Luhansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences. Education]. 2022, vol. 87, iss. 3, pp. 58–65. (In Russian).

21. Uvarov E. A., Gorbunova A. V. Formation of students' social intelligence based on the development of emotional flexibility and empathy. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Gumanitarnyye nauki.* [Bulletin of Tambov University. Series "Humanities"]. 2023, vol. 28, iss. 2, pp. 235–246. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-235-246. (In Russian).

22. Khomenko E. V. Fostering tolerance in extracurricular activities of secondary school students. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* [Issues of modern pedagogical education]. 2021, iss. 70-1, pp. 298–301. (In Russian).

23. Khukhlaev O. E. An integrative social-psychological model for assessing and predicting the effectiveness of intercultural interaction. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo.* [Social psychology and society]. 2020, vol. 11, iss. 4, pp. 26–41. DOI: 10.17759/sps.2020110403. (In Russian).

24. Shalumova R. N., Demkina E. V. The essence of a multicultural personality in scientific and pedagogical theory and practice. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Pedagogika i psikhologiya*. [Bulletin of Adyghe State University. Series Pedagogy and psychology]. 2018, iss. 1, pp. 93–100. (In Russian).

Информация об авторах

Лапп Елена Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата и множественными нарушениями развития Института коррекционной педагогики.

Кочеткова Елена Олеговна — кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры психолого-педагогического, специального и эстетического образования Азовского государственного педагогического университета имени П. Д. Осипенко.

Information about the authors

Elena Aleksandrovna Lapp — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory of Education and Comprehensive Habilitation of Persons with Musculoskeletal Disorders and Multiple Developmental Disabilities Institute of Correctional Pedagogy.

Elena Olegovna Kochetkova — Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Psychological, Pedagogical, Special, and Aesthetic Education, Azov State Pedagogical University P. D. Osipenko.

Статья поступила в редакцию 12.02.2026; одобрена после рецензирования 12.03.2026; принята к публикации 19.03.2026.

The article was submitted 12.02.2026; approved after reviewing 12.03.2026; accepted for publication 19.03.2026.

Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 179–187.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2026, no. 2 (78), pp. 179–187.

Научная статья
УДК 376.37
DOI 10.37724/RSU.2026.78.2.018

Вербально-коммуникативная деятельность детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Ольхина Елена Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
Нижний Новгород, Россия
olkhina.e@yandex.ru

Медведева Елена Юрьевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
Нижний Новгород, Россия
medvedeva4278@yandex.ru

Уромова Светлана Евгеньевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
Нижний Новгород, Россия
somur76@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-экспериментального изучения актуальной для коррекционной психологии и логопедии проблемы задержки речевого развития детей, актуальность которой связана с увеличением количества дошкольников, имеющих проблемы развития речи в первые годы жизни.

Методологическая основа исследования — коммуникативный подход к диагностике и коррекции нарушений речи у ребенка раннего дошкольного возраста. С этой позиции развитие речи до 3 лет изучается в тесной взаимосвязи с ведущей детской деятельностью и общением.

В теоретическом обзоре отмечается, что контингент дошкольников с задержкой речевого развития крайне разнороден по причинам, факторам и механизмам возникновения нарушений речи. Анализ литературы позволил изучить степень разработанности проблемы и выявить противоречие между необходимостью своевременного преодоления психоречевого недоразвития в раннем возрасте и недостаточной разработанностью системного подхода к оценке и диагностике механизмов порождения речевых нарушений и поиска эффективных технологий его преодоления с учетом определяющих факторов.

Данные сравнительного изучения детей 2–3 лет с задержанным и нормативным развитием показывают трудности дошкольников с задержкой речевого развития во взаимодействии с родителями и педагогами в условиях предметной деятельности, несформированность мотивационно-потребностного компонента коммуникативной сферы и речевых средств общения. В исследовании доказывается, что преодоление этих недостатков возможно при педагогически организованном включении участников эксперимента в систему коммуникативных отношений. Активизация потребностей и мотивов взаимодействия со взрослыми и сверстниками в рамках ведущей деятельности, обогащение средств общения с партнером выступают важнейшим условием преодоления речевого недоразвития и развития коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: ранний возраст, дошкольный возраст, задержка речевого развития, речевое недоразвитие, взаимодействие со взрослым, общение, коммуникация, средства общения, потребности и мотивы общения, вербально-коммуникативное развитие, коммуникативный подход.

Для цитирования: Ольхина Е. А., Медведева Е. Ю., Уромова С. Е. Вербально-коммуникативная деятельность детей раннего возраста с задержкой речевого развития // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 179–187. DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.018.

© Ольхина Е. А., Медведева Е. Ю., Уромова С. Е., 2026

Original article

Verbal and communicative activities of young children with speech delays

Olkhina Elena Aleksandrovna
Nizhny Novgorod State Pedagogical University after Kozma Minin (Mininskij University)
Nizhny Novgorod, Russia
olkhina.e@yandex.ru

Medvedeva Elena Yurievna
Nizhny Novgorod State Pedagogical University after Kozma Minin (Mininskij University)
Nizhny Novgorod, Russia
medvedeva4278@yandex.ru

Uromova Svetlana Evgenievna
Nizhny Novgorod State Pedagogical University after Kozma Minin (Mininskij University)
Nizhny Novgorod, Russia
somur76@mail.ru

Abstract. This article presents the results of a theoretical and experimental study of the problem of speech delay in children, a topical issue for correctional psychology and speech therapy, the relevance of which is associated with the increasing number of preschoolers experiencing speech development problems in the first years of life.

The methodological basis of the study is a communicative approach to the diagnosis and correction of speech disorders in children of early preschool age. From this perspective, speech development up to age 3 is studied in close connection with the child's primary activities and communication.

The theoretical review notes that the contingent of preschool children with delayed speech development is extremely heterogeneous in terms of the causes, factors, and mechanisms of speech disorders. An analysis of the literature allowed us to study the degree of development of the problem and identify the contradiction between the need for timely overcoming of psychoverbal underdevelopment at an early age and the insufficient development of a systematic approach to the assessment and diagnosis of the mechanisms of the generation of speech disorders and the search for effective technologies for overcoming it, taking into account the determining factors.

The data of a comparative study of 2–3-year-old children with delayed and normal development show the difficulties of preschoolers with delayed speech development in interacting with parents and teachers in the context of subject-based activities, the underdevelopment of the motivational-need component of the communicative sphere and speech means of communication. The study demonstrates that overcoming these deficiencies is possible with the pedagogically organized inclusion of the experiment participants in a system of communicative relationships. Activating the needs and motives for interacting with adults and peers within the framework of leading activities and enriching the means of communication with a partner are crucial for overcoming speech underdevelopment and developing communicative skills.

Keywords: early age, preschool age, speech delay, speech underdevelopment, interaction with adults, communication, means of communication, needs and motives for communication, verbal and communicative development, communicative approach.

For citation: Olkhina E. A., Medvedeva E. Yu., Uromova S. E. Hardiness of mothers raising children with mental development delay // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2026, no. 2 (78), pp. 179–187. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2026.78.2.018.

Введение. В настоящее время, согласно статистике и опыту практических работников образования, отмечено увеличение количества детей, имеющих проблемы в речевом развитии. По данным зарубежных исследований, уровень распространенности задержки речи у детей дошкольного возраста составляет в среднем от 5 до 15 %, при этом у 13,5–17,5 % детей задержка экспрессивной речи встречаются в возрасте 18–36 месяцев (Yasin, 2017).

По мнению Л. С. Выготского, речь является основном новообразованием раннего возраста и основные линии детского развития определяются состоянием речевого онтогенеза. Организация коррекционного воздействия на этапах раннего развития содействует максимально возможным достижениям в психоречевом развитии ребёнка, его успешной социализации и включению в образовательную среду (Волосовец, 2003 ; Приходько, 2015 ; Григоренко, 2016 ; Порошина, 2023).

Согласно Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, ранняя помощь относится к новому уровню образования и является его приоритетным направлением. Для обеспечения устойчивого развития системы важно определить типологические группы детей, нуждаю-

щихся в сопровождении. Ребенок, имеющий задержку речевого развития (ЗРР), может быть отнесен, по мнению разработчиков документа, ко второй группе, с неочевидными после рождения, но выявляющимися на первом году жизни ограничениями здоровья и недостатками психического развития. Среди этой категории дошкольников большой процент составляют дети с ЗРР. В связи с этим важно обозначить наше понимание данного научного феномена.

Понятие ЗРР традиционно рассматривается как неярко выраженные отклонения от нормального речевого онтогенеза на этапе раннего возраста, при котором тип нарушения речи у детей не определен. Недоразвитие речи может проявляться разной степенью выраженности: от отсутствия речи или наличия только лепета до сформированной речи с негрубыми нарушениями (Левина, 2005). В современной дефектологической науке по данному вопросу можно выделить две основные точки зрения. Одни специалисты полагают, что ЗРР носит темповый характер и дети в этом случае сохраняют возможность спонтанного развития речи (Жукова, Мастюкова, Филичева, 1998). Вторая позиция определяет задержку речи как сложное и стойкое явление. По данным исследования О. Е. Громовой (2009), ЗРР имеет более глубокий и стойкий характер, так как около 80 % детей, зачисленных в логопедическую группу, имеют в анамнезе данное заключение. Большинство дошкольников, не преодолевших недостатки речевого развития, столкнутся с проблемами затрудненного усвоения письменной речи и образовательной программы в целом (Громова, 2009).

Многофакторность этиологии речевой патологии обусловлена различными биологическими причинами, ведущими к нарушению темпа развития мозговых механизмов и вызывающими церебральные органические повреждения. Они могут усугубляться неблагоприятными социальными факторами: отсутствием нормативного речевого окружения, недостаточной вовлеченностью в речеязыковое общение, бедностью речевой среды (Архипова, 2023 ; Разенкова, 2017). Многофакторная этиология речевой патологии затрудняет дифференциацию данной группы дошкольников, постановку диагноза и, соответственно, приводит к более позднему началу коррекционной работы (Захарова, Абрамова, 2019).

В современной логопедии достаточно глубоко разработаны подходы к выявлению задержки речи в раннем возрасте: определены критерии диагностики ЗРР, предложены методы ее профилактики и коррекции на этапе раннего детства, разработаны модели взаимодействия с семьей в реализации коррекционно-логопедической поддержки (Чиркина, 2000 ; и др.). Несмотря на научный интерес и практическую значимость, недостаточно разработанной остается проблема своевременной диагностики причин, факторов и механизмов появления ЗРР (Леонова, Раева, 2018). Нуждаются в детализации вопросы о выявлении структуры дефекта, исследования задержки речевого развития в тесной связи с ВПФ и личностной сферой. Не в полной мере определены концептуальные подходы к коррекции ЗРР с учетом механизма ее возникновения (Васильева, Коршина, Курохтина [и др.], 2017). Актуальной для развернутой научной дискуссии в логопедии является задача изучения процесса становления у детей раннего возраста с ЗРР речевой коммуникации (Волковская, Левченко, 2020).

Опираясь на закономерности формирования речемыслительной деятельности в онтогенезе, можно доказательно утверждать, что конструктивное взаимодействие со взрослыми и сверстниками выступает центральным условием, определяющим факт и сроки появления первых слов, а также темп детского речеязыкового развития (Леонтьев, 2009 ; Лисина, 1985). Возникновение и дальнейшее развитие речи на определенном этапе коммуникативной деятельности предопределено нуждами жизнедеятельности ребенка и его потребностью в общении. Последняя опредмечивается через мотивы. Наличие данных компонентов выражается в таком участии взрослого, которое важно для выполнения характерных для данного возраста задач. Потребность в активном функционировании и сотрудничестве актуализирует деловой мотив, потребность в новизне впечатлений и новых знаниях порождает познавательный, потребность во внимании и поддержке — личностный. Смена потребностно-мотивационных ориентиров в общении определяется сменой ведущего вида деятельности ребенка, актуальными задачами его жизнедеятельности. Коммуникативные задачи, которые решает в общении со взрослым ребенок, определяют спектр используемых им вербальных и невербальных средств общения (Лисина, 1985).

Исследований, направленных на изучение вербально-коммуникативного развития, умений и навыков вербальной коммуникации у детей раннего возраста с ЗРР, нами не было обнаружено, хотя в некоторых научных работах эти вопросы рассматриваются при изучении и обучении этой категории детей (Григоренко, 2016 ; Стребелева, Мишина, 2016 ; и др.). Особый интерес для нашего исследования представляет теоретические исследования Н. Ю. Григоренко. Автор характеризует ЗРР как проблему раннего детского развития, проявляющуюся в трудностях овладения ребенком речеязыковыми навыками, средствами вербальной коммуникации, а в ряде случаев и в несформированности

потребности в речевом общении. Некомпетентность родителей во взаимодействии с детьми определяет дефицит и нарушения их общения с окружающими. Е. А. Стребелева (2016) убедительно доказывает, что у всех категорий детей раннего возраста с отклонениями в развитии наблюдаются отставания в формировании предметной деятельности и взаимодействии со взрослыми. Общение с ними осуществляется преимущественно посредством эмоциональных и голосовых контактов.

Подводя итоги теоретической части исследования, важно подчеркнуть, что вопросы раннего вербально-коммуникативного развития детей мало освещены в логопедии. До настоящего времени в дефектологии недостаточно изучены особенности и закономерности речевого развития детей на ранних возрастных этапах. В проблемном поле остается анализ психолого-педагогических условий развития ребенка 2–3 лет с ЗРР в качестве субъекта речевого общения.

Учитывая весомую научную значимость положения о признании общения в качестве определяющего условия речевого развития, мы считаем актуальной проблему изучения ЗРР у детей 2–3 лет в связи с особенностями формирования у них коммуникативной деятельности (потребностей, мотивов, средств общения). Актуальность и теоретический анализ научных источников позволили сформулировать ***цель исследования*** — реализация коммуникативного подхода к диагностике речевого недоразвития у детей 2–3 лет с ЗРР.

Материалы и методы. Экспериментальный анализ строился на закономерностях речи и коммуникации у детей в онтогенезе на этапе раннего детства. Развитие у детей потребностей, мотивов общения в рамках ведущей деятельности определяет спектр средств общения (речевых и неречевых), которыми овладевают дети для решения коммуникативных задач.

Определяя логику эксперимента, мы исходили из общепринятых положений о том, что в младенческом возрасте ведущей деятельностью выступает эмоциональное общение со взрослым, главной потребностью — внимание и доброжелательность, ведущими средствами общения — экспрессивно-мимические.

От 6 месяцев до 3 лет общение у ребенка осуществляется через ведущую предметно-игровую деятельность. В этом возрасте ведущей потребностью является стремление к сотрудничеству, а к средствам общения относятся предметно-действенные (изобразительные). В процессе становления импрессивной и экспрессивной речи общение не только является предметно-действенным, но и становится речевым. Дети начинают лучше понимать речь взрослого, чаще использовать в общении с ним слово. Развитие экспрессивной речи способствует возникновению у дошкольников способности к внеситуативному, познавательному общению. Основным средством общения становится ситуативная речь и внеситуативные вопросы и суждения. Таким образом, содержание установок на взаимодействие со взрослым и характер освоенных средств общения определяются ведущей детской деятельностью.

Экспериментом было охвачено 98 детей — воспитанников образовательных учреждений Нижнего Новгорода: 49 детей, по заключению невролога, имеют ЗРР и посещают группы компенсирующей направленности (основная экспериментальная группа) и 49 детей с нормой речевого развития (НРР) — контрольная группа. Возраст детей — третий год жизни. В диагностических ситуациях использовали метод моделирования коммуникативных ситуаций в предметно-игровой деятельности, шкалы качественно-количественной оценки параметров и показателей развития предметно-игровой деятельности, речи, общения со взрослым, разработанные Е. О. Смирновой (Смирнова, Галигузова, Ермолина, Мещерякова, 2005).

Диагностическое задание «Пассивный взрослый» помогло изучить предпочтительный вид детской деятельности и проанализировать уровень инициативности ребенка в коммуникативной ситуации. Диагностические ситуации «Совместная игра со взрослым и разглядывание картинок» позволили выявить стремление воспитанников к деловому сотрудничеству со взрослым, потребность в познавательных контактах, уровень развития импрессивной и экспрессивной речи. Диагностические ситуации «Знакомый предмет», «Незнакомые предметы», «Индивидуальная игра», «Совместная игра со взрослым» помогли оценить развитие предметной деятельности и процессуальной игры.

Результаты и их обсуждение. Анализ данных эксперимента целесообразно начать с уровневых характеристик развития у детей предметной деятельности, таких как операционно-техническая сторона деятельности, познавательная активность и вовлеченность в общение со взрослым (рис. 1).

У детей экспериментальной группы в 68 % случаев преобладает средний уровень развития предметной деятельности. Дети овладели операционной стороной деятельности: совершали разноплановые действия с предметами и демонстрировали культурно-фиксированные способы обращения с ними. Одновременно участники эксперимента не оречевляли свои действия и не проявляли познавательную активность. У нормотипичных детей 2–3 лет средний уровень обнаружился в 16 % случаях.

Рис. 1. Уровни развития предметной деятельности у детей с РЗЗ и НРР

Низкий уровень развития предметной деятельности был зафиксирован у 32 % воспитанников с ЗРР, которые демонстрировали слабо выраженный интерес к предметам и трудности владения общественно принятыми способами и вариантами действий с предметами. Испытуемые производили единичные и однообразные манипуляции с предметами, игнорировали образцы действий, предложенные взрослым, проявляли равнодушие к его оценкам и разным видам помощи экспериментатора. Речь как средство общения не применялась для сопровождения собственных действий с экспериментальным материалом. Низкий уровень развития предметной деятельности у детей контрольной группы мы не фиксировали. У них доминировал (84 %) высокий уровень владения предметной деятельностью. Дети полностью были поглощены действиями с предметами, преобладали культурно-фиксированные действия. Представители данной группы проявляли настойчивость в воспроизведении действий по образцу, выражали положительные эмоции, описывали предметы, объясняли свои действия, обращались за помощью к взрослому и учитывали ее при выполнении заданий, просили экспериментатора оценить свои действия.

Представим результаты диагностического изучения процессуальной игры у детей 2–3 лет с ЗРР и НРР (рис. 2). Качественно-количественная оценка игровых действий осуществлялась по следующим критериям: вариативность игровых действий, речевая активность ребенка в игре (обращение к игровым персонажам, сопровождение собственных действий, вопросы по ходу игры, использование предметов-заместителей).

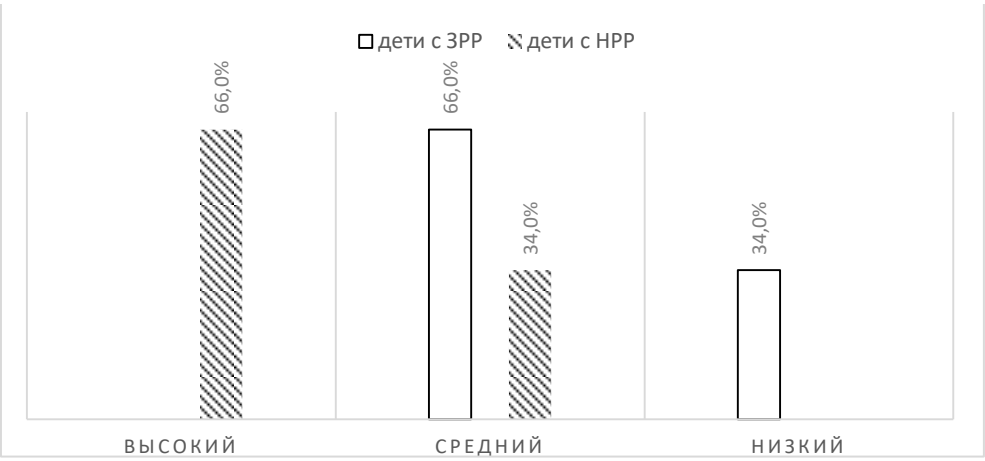

Рис. 2. Уровни развития процессуальной игры у детей 2–3 лет с ЗРР и НРР

У детей с ЗРР (66 %) доминировал средний уровень развития игровых действий. Дети проявляли выраженный интерес к игрушкам, могли долго играть при стимуляции игровых действий взрослым, при этом не использовали предметы-заместители, что определяло однообразный состав игровых действий. Высказывания детей по ходу игры были редки и немногословны. У контрольной группы этот уровень был зафиксирован в 34 % случаев.

Низкий уровень развития процессуальной игры был выявлен у 34 % детей с ЗРР: в экспериментальной ситуации вариативные действия с игрушками были выражены крайне слабо, преобладали манипулятивные действия. Они не применяли в игре предметы-заместители, не использовали свои речеязыковые навыки для комментирования действий и обращения к персонажам. В отличие от детей с ЗРР, 60 % воспитанников с нормой развития показали высокий уровень сформированности процессуальной игры. Они демонстрировали стремление к игре и высокую игровую инициативность. Репертуар их игровых действий можно охарактеризовать как разнообразный. Игра сопровождалась развернутыми высказываниями, обращениями ко взрослому, игровым персонажам. Дети ситуативно брали на себя роли, использовали оригинальные способы замещения.

Представим уровни развития общения со взрослым у детей 2–3 лет с ЗРР и НРР (рис. 3). Качественно-количественная оценка общения со взрослыми осуществлялась по следующим критериям: инициативность в коммуникативной ситуации, чувствительность к воздействиям партнера по общению, потребностно-мотивационные установки, применяемые средства общения.

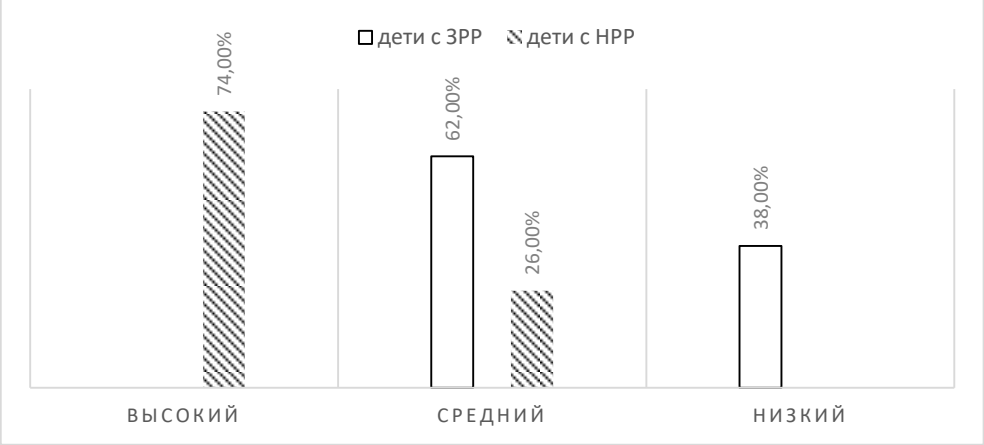

Рис. 3. Уровни развития общения у детей с 2–3 лет с ЗРР и НРР

У 62 % участников основной экспериментальной группы доминировал средний уровень развития общения. Инициативность в общении детей со взрослым определялась инициативной позицией, воспитанники проявляли чувствительность к партнеру при недостаточности собственной инициативы. Наблюдалось стремление к деловым контактам, интерес к рассматриванию картинок дети не проявляли. В общении преобладали экспрессивно-мимические, предметно-действенные средства общения. Речь дети с ЗРР использовали эпизодически и не во всех диагностических ситуациях. Данный уровень развития общения обнаружен у 26 % представителей контрольной группы.

Низкий уровень общения мы наблюдали у 38 % детей с ЗРР, при котором отмечалась слабая выраженность всех параметров общения. Воспитанники были неинициативы в общении с партнером и нечувствительны к его воздействиям. Они не реагировали на инициативу педагога и не обращали внимание на предложения к совместным действиям. Дети не испытывали потребности в деловых контактах, не проявляли познавательного интереса при рассматривании картинок, репертуар коммуникативных средств беден по составу. Дети мало улыбались, не стремились к речевым контактам, мимика была невыразительной.

Высокий уровень развития общения со взрослыми был констатирован у 74 % дошкольников с НРР. Инициативность в общении сочеталась с достаточным уровнем их чувствительности к воздействиям партнера. Дети демонстрировали стремление к сотрудничеству в предметной и игровой деятельности, обращались к педагогу за помощью и оценкой действий. Воспитанники проявляли интерес к рассматриванию картинок, задавали вопросы и делились впечатлениями. Дети использовали в общении экспрессивно-мимические, речевые средства, жесты. Данный уровень общения у детей с ЗРР мы не наблюдали.

Уровневые характеристики развития речи представлены по таким критериям, как степень развития активной речи в репертуаре коммуникативных средств, степень развития пассивной речи и способность выполнять инструкции педагога (рис. 4).

У детей раннего возраста с ЗРР в 54 % случаев встречается средний уровень речевого развития. Для него характерно неравномерное развитие пассивной и активной стороны детского речевого

развития. Это выражается в том, что воспитанники в ходе эксперимента хорошо понимали обращенную речь, но редко использовали во взаимодействии с окружающими слова. Они могли выполнять простые инструкции педагога при условии, что предмет был для них привлекателен и интересен. Подобные проявления наблюдались у 24 % нормотипичных детей. Согласно данным эксперимента низкий уровень развития речи был выявлен у 46 % дошкольников с ЗРР. Эти воспитанники по собственной инициативе не говорили и не отвечали на просьбы и предложения экспериментатора, выполняли только одноактные инструкции. Сверстники с НРР в 76 % случаев показали высокий уровень речевого развития. Участники эксперимента хорошо понимали обращенную к ним речь взрослого, без ошибок выполняли разноплановые вербальные инструкции. Они активно использовали речевую коммуникации в виде обращения к взрослому, комментирования собственных действий, инициаций в общении и пр. Данный уровень развития речи у детей с ЗРР мы не наблюдали.

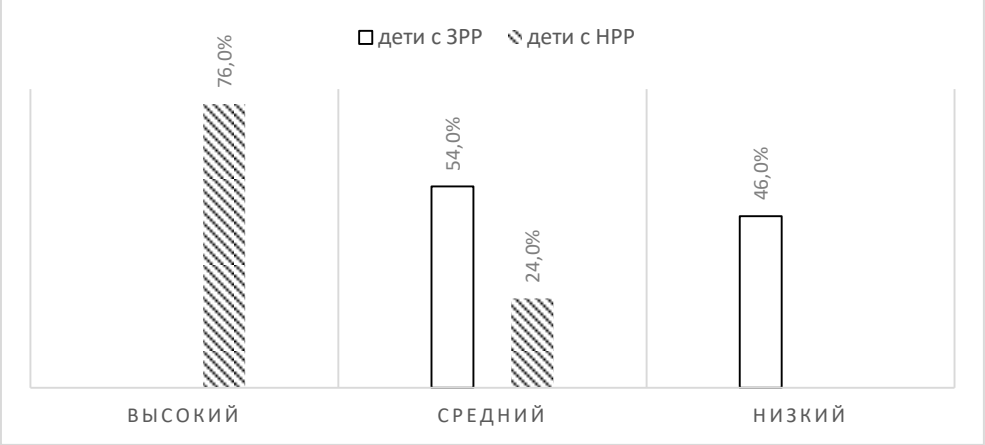

Рис. 4. Уровни речевого развития детей 2–3 лет с ЗРР и НРР

Выводы и перспективы исследования. Результаты выполненного теоретико-прикладного исследования подтверждают и конкретизируют исходные методологические положения и позволяют сформулировать выводы.

Дети раннего возраста с ЗРР демонстрируют недоразвитие предметно-игровой деятельности и отсутствие речевого сопровождения собственных действий. У них обнаруживается низкий уровень потребности в познавательных контактах, преобладают изобразительные средства взаимодействия и ситуативная речь. Их речь не включена в контекст коммуникативной ситуации, доминируют жестово-мимические и изобразительные средства общения.

У детей раннего возраста с ЗРР практически не реализованы потенциальные возможности развития вербально-коммуникативной деятельности, что усугубляется несформированной потребностью в сотрудничестве со взрослым, отсутствием интереса к познавательному общению на фоне доминирования невербальной коммуникации и ситуативной речи.

Список источников

1. Архипова Е. Ф. Логопедическая помощь детям первого года жизни. — М. : Мозаика-Синтез, 2023. — 112 с.

2. Волковская Т. Н., Левченко И. Ю. Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолого-педагогической помощи детям с недостатками речи // Дефектология. — 2020. — № 3. — С. 17–21.

3. Волосовец Т. В. Состояние и перспективы развития системы ранней помощи детям в России // Дефектология. — 2003. — № 4. — С. 4–7.

4. Выготский Л. С. История развития высших психических функций : собр. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 3 : Проблемы развития психики. — С. 17–26.

5. Григоренко Н. Ю. Логопедическое сопровождение детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики // Специальное образование. — 2016. — № 2. — С. 26–28.

6. Громова О. Е. Норма и задержка речевого развития у детей 2–3 лет // Дефектология. — 2009. — № 2. — С. 66–69.

7. Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет : метод. пособие / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолина, С. Ю. Мещерякова. — СПб. : Детство-Пресс, 2005. — 211 с.

8. Дмитриева Е. Е., Медведева Е. Ю. Коммуникативно-речевое развитие дошкольников с общим недоразвитием речи : моногр. — Н. Новгород : Минин. ун-т, 2021. — 246 с.

9. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. — Екатеринбург : АРФ ЛТД, 1998. — 412 с.

10. Захарова В.И., Абрамова Н.А. Особенности развития словаря у детей раннего возраста с ЗРР // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2019. — № 4. — С. 73–75.

11. Исполнительные функции у детей раннего возраста, воспитывающихся в домах ребенка / М. Ю. Васильева, Ю. Д. Коршина, Е. В. Курохтина [и др.] // Психологический журнал — 2017. — Т. 38, № 4. — С. 62–75.

12. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общ. ред. Н. Н. Малофеева. — М. : Ин-т коррекц. педагогики РАО, 2019. — 120 с.

13. Левина Р. Е. Нарушение речи и письма у детей : избр. тр. — М. : Аркти, 2005. — 234 с.

14. Леонова А. В., Раева Т. В. Факторы риска формирования задержки речевого развития у детей, пути оптимизации профилактических и реабилитационных мероприятий // Уральский медицинский журнал. — 2018. — № 12/167. — С. 22–26.

15. Леонтьев А. А. Язык. Речь. Речевая деятельность. — М. : Просвещение, 2009. — 465 с.

16. Лескова М. А. О мере человекоразмерности образования // Вестник Мининского университета. — 2025. — Т. 13, № 2. — URL : https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1712/1068 (дата обращения: 27.12.2025).

17. Лисина М. И. Общение и речь. Развитие речи у детей в общении со взрослым. — М. : Педагогика, 1985. — 367 с.

18. Лубовский В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития // Дефектология. — 1995. — № 1. — С. 17–24.

19. Порошина О. А. Семь шагов к правильной речи ребенка. — М. : Прометей, 2023. — 60 с.

20. Приходько О. Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям. — М. : ЛексПраксис, 2015. — 179 с.

21. Разенкова Ю. А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. — М. : Doctoral Thesis, 2017. — 211 с.

22. Стребелева Е. А., Мишина Г. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста. — М. : Мозаика-Синтез, 2016. — 256 с.

23. Чиркина Г. В. К проблеме раннего распознавания и коррекции речевого нарушения у детей // Альманах института коррекционной педагогики РАО. — 2000. — № 2. — С. 27–34.

24. Yasin A. Speech and language delay in childhood: a retrospective chart review // ENT Updates. — 2017. — Vol. 7, N 1. — Pp. 22–27.

References

1. Arkhipova E. F. *Logopedicheskaya pomoshch detyam pervogo goda zhizni.* [Speech therapy for children in their first year of life]. Moscow, Mozaika-Synthesis, 2023, 112 p. (In Russian).

2. Volkovskaya T. N., Levchenko I. Yu. Communicative approach in the context of modern methodology of psychological and pedagogical assistance to children with speech impairments. *Defektologiya.* [Defectology]. 2020, iss. 3, pp. 17–21. (In Russian).

3. Volosovets T. V. State and prospects of development of the early assistance system for children in Russia. *Defektologiya* [Defectology]. 2003, iss. 4, pp. 4–7. (In Russian).

4. Vygotsky L. S. *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy: sobr. soch.: v 6 t.* [History of development of higher mental functions: collected works: in 6 vols.]. Moscow, Pedagogika, 1983, vol. 3: Issues of psychic development, pp. 17–26. (In Russian).

5. Grigorenko N. Yu. Speech therapy support for young children with disabilities in the context of inclusive practices. *Spetsialnoye obrazovaniye*. [Special Education]. 2016, iss. 2, pp. 26–28. (In Russian).

6. Gromova O. E. Norm and delay in speech development in children aged 2–3. *Defektologiya*. [Defectology]. 2009, iss. 2, pp. 66–69. (In Russian).

7. Smirnova E. O., Galiguzova L. N., Ermolova, T. V., Meshcheryakova S. Yu. *Diagnostika psikhicheskogo razvitiya detey ot rozhdeniya do trekh let: metod. posobiye.* [Diagnostics of mental development of children from birth to three years: a methodological manual]. St. Petersburg, Detstvo-Press, 2005, 211 p. (In Russian).

8. Dmitrieva E. E., Medvedeva E. Yu. *Kommunikativno-rechevoye razvitiye doshkolnikov s obshchim nedorazvitiyem rechi: monogr*. [Communicative and speech development of preschoolers with general speech underdevelopment: a monograph]. Nizhny Novgorod, Minin University, 2021, 246 p. (In Russian).

9. Zhukova N. S., Mastyukova E. M., Filicheva T. B. *Preodoleniye obshchego nedorazvitiya rechi u doshkolnikov. Logopediya. Preodoleniye obshchego nedorazvitiya rechi u doshkolnikov.* [Speech therapy. Overcoming general speech underdevelopment in preschoolers]. Yekaterinburg, ARF LTD, 1998, 412 p. (In Russian).

10. Zakharova V. I., Abramova N. A. Features of vocabulary development in young children with speech delay. *Nauchnoye obozreniye. Pedagogicheskiye nauki.* [Scientific review. Pedagogical sciences]. 2019, iss. 4, pp. 73–75. (In Russian).

11. Vasilyeva M. Yu., Korshina Yu. D., Kurokhtina E. V. et al. Executive functions in young children brought up in orphanages. *Psikhologicheskiy zhurnal.* [Psychological journal]. 2017, vol. 38, iss. 4, pp. 62–75. (In Russian).

12. *Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya obuchayushchikhsya s invalidnostyu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya do 2030 g. Pod obshch. red. N. N. Malofeyeva*. [Concept for the development of education for students with disabilities and limited health opportunities until 2030. Ed. by N. N. Malofeev]. Moscow, Institute of Correctional Pedagogics, Russian Academy of Education, 2019, 120 p. (In Russian).

13. Levina R. E. *Narusheniye rechi i pisma u detey: izbr. tr.* [Speech and writing impairments in children: selected works]. Moscow, Arkti, 2005, 234 p. (In Russian).

14. Leonova A. V., Raeva T. V. Risk factors for the development of speech development delays in children, ways to optimize preventive and rehabilitation measures. *Uralskiy meditsinskiy zhurnal.* [Ural medical journal]. 2018, iss. 12-167, pp. 22–26. (In Russian).

15. Leontiev A. A. *Yazyk. Rech. Rechevaya deyatelnost.* [Language. Speech. Speech activity]. Moscow, Prosveshchenie, 2009, 465 p. (In Russian).

16. Leskova M. A. On the degree of the human-dimensionality of education. *Vestnik Mininskogo universiteta.* [Bulletin of Minin University]. 2025, vol. 13, iss. 2. Available at: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1712/1068 (accessed: 27.12.2025). (In Russian).

17. Lisina M. I. *Obshcheniye i rech: Razvitiye rechi u detey v obshchenii so vzroslym.* [Communication and speech: speech development in children in communication with adults]. Moscow, Pedagogika, 1985, 367 p. (In Russian).

18. Lubovsky V. I. Key problems of early diagnosis and early correction of developmental disorders. *Defektologiya*. [Defectology]. 1995, iss. 1, pp. 17–24. (In Russian).

19. Poroshina O. A. *Sem shagov k pravilnoy rechi rebenka.* [Seven steps to children's correct speech]. Moscow, Prometheus, 2023, 60 p. (In Russian).

20. Prikhodko O. G. *Sistema ranney pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya i ikh roditelyam.* [Early intervention system for children with disabilities and their parents]. Moscow, LexPraxis, 2015, 179 p. (In Russian).

21. Razenkova Yu. A., *Preduprezhdeniye i preodoleniye trudnostey razvitiya obshcheniya detey rannego vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya*. [Preventing and overcoming difficulties in the development of communication in young children with disabilities]. Moscow, Doctoral Thesis, 2017, 211 p. (In Russian).

22. Strebeleva, E. A., Mishina, G. A. *Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika narusheniy razvitiya detey rannego i doshkolnogo vozrasta*. [Psychological and pedagogical diagnostics of developmental disorders in young and preschool children]. Moscow, Mozaika-Synthesis, 2016, 256 p. (In Russian).

23. Chirkina G. V. On early recognition and correction of speech disorders in children. *Almanakh instituta korrektsionnoy pedagogiki RAO*. [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogics of the Russian Academy of Education]. 2000, iss. 2, pp. 27–34. (In Russian).

24. Yasin A. Speech and language delay in childhood: a retrospective chart review. *ENT Updates*. 2017, vol.7, iss. 1, pp. 22–27.

Информация об авторах

Ольхина Елена Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Медведева Елена Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Логопедия» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Уромова Светлана Евгеньевна — старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Information about the author

Olkhina Elena Aleksandrovna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin.

Medvedeva Elena Yurievna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Head of the OPOP "Speech Therapy" of Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin.

Uromova Svetlana Evgenievna — senior lecturer of the department of special pedagogy and psychology of Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin.

Статья поступила в редакцию 03.02.2026; одобрена после рецензирования 15.03.2026; принята к публикации 16.02.2026.

The article was submitted 03.02.2026; approved after reviewing 15.03.2026; accepted for publication 16.02.2026.

Информация для авторов

Условия приема и публикации научных статей

1. Научные статьи (формат А4, межстрочный интервал 1,5, гарнитура Times New Roman, размер шрифта (кегль) 14) направляются в редколлегию журнала по электронной почте на следующие адреса: ppsjournal@rsu-rzn.ru, e.bogdanova@rsu-rzn.ru

2. Для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук обязательно наличие рекомендации научного руководителя, электронный вариант которой присылается вместе со статьей отдельным файлом в формате, воспроизводящем его подпись и печать.

3. К рассмотрению принимаются только ранее не публиковавшиеся научные статьи по фундаментальным и прикладным проблемам психологических и педагогических наук, обладающие *научной новизной, теоретической и практической значимостью,* а также научные обзоры и рецензии, статьи, посвященные важным в жизни сообщества ученых-педагогов и психологов событиям.

4. Статьи должны быть оформлены *в строгом соответствии с требованиями*, размещенными на официальном сайте журнала (http://ppsjournal.rsu-rzn.ru). Статьи, не соответствующие требованиям, не публикуются и не возвращаются авторам.

5. Статьи должны быть тщательно выверены автором. При обнаружении большого количества ошибок, опечаток и т. п., а также подозрении на вирусы статья может быть отклонена решением Редакционной коллегии.

6. Все статьи, принятые к рассмотрению, в обязательном порядке проверяются на корректность заимствований и *оригинальность текста*, которая *должна быть не менее 80 %*. Редакция сообщает о нулевой толерантности к плагиату.

7. Научные статьи проходят *двойное слепое рецензирование* (рецензент не получает информации об авторах рукописи, авторы рукописи — о рецензентах) членами редколлегии или рекомендованными рецензентами.

8. При достаточной оригинальности и положительной оценке рецензентами статьи в порядке поступления направляются на редактирование и включаются в очередной номер журнала.

9. Редакция осуществляет *научное и литературное редактирование* поступивших материалов. Текст отредактированной статьи направляется автору на согласование.

10. При работе с материалами редакция придерживается принятых международным сообществом *принципов публикационной этики научных публикаций*, разработанных с учетом рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (COPE), рекомендаций Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартов APA (American Psychological Association).

11. Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина и в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.

12. Плата за публикацию научных статей в журнале не взимается. Учредитель ограничивает количество печатных экземпляров, обеспечивая только обязательную рассылку контрольных экземпляров и рассылку по подписке.

13. Авторам бесплатно высылается электронный макет журнала, подготовленный к отправке в НЭБ (РИНЦ). Желающие приобрести печатный экземпляр могут заблаговременно оформить подписку на соответствующий квартал и приобрести журнал по цене, указанной в Объединенном каталоге «Пресса России» (индекс — 55172).

14. Авторские гонорары не выплачиваются.

15. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал. Данные для цитирования размещаются на титульной странице статьи.

Требования к оформлению статей

1. *Научный аппарат статьи* состоит из указания типа публикуемых материалов (научная статья, обзор, рецензия), индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор (Классификатор УДК), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников, затекстовых сведений об авторе(ах).

2. На первом листе приводятся указание типа статьи, УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, тип статьи, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 250–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем наименований в списке ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — от 30 до 40 тыс. знаков, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках.

9. Статья должна быть четко структурирована. Структура статьи оформляется по **IMRaD** (модель, учитывающая критерии академической грамотности и включающая в себя определенные структурно-содержательные элементы) и включает следующие разделы:

1) **Введение (Introduction)**. Дается обзор темы исследования (степень изученности), формулируются цель, задачи, исследовательский вопрос или гипотеза, излагается значение и обоснование исследования;

2) **Материалы и методы (Materials and Methods)**. Описываются теоретические и эмпирические методы исследования;

3) **Результаты (Results)**. В ясной и краткой форме излагаются данные (можно в таблице, рисунке), полученные в ходе исследования;

4) **Обсуждение (Discussion)**. Интерпретируются полученные результаты, соотносятся с исследовательским вопросом или гипотезой исследования и рассматриваются в контексте существующих знаний, дается анализ полученных результатов, обсуждаются их последствия, рассматриваются ограничения и недостатки исследования;

5) **Выводы и перспективы исследования.** Закрепляются основные выводы, которые характеризуются самостоятельностью и новизной. Называются перспективы исследования;

6) В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», а также рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики.

Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, годе публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например **(Иванов, 2019)**, а при цитировании обязательно указывается страница/ы цитаты, например **(Иванов, 2019, с. 7–8).** Если авторов несколько, то указываются первые три, а потом ставится «[и др.]» **(Сидоров, Москвин, Иванов [и др.], 2024, с. 45).** Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «…» (с. 7–8).**

10. Заимствования без ссылок запрещаются.

11. Ссылки на Википедию не допускаются.

12. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *режим доступа* (URL : http://vestospu.ru/archive/2024/articles/52/content4.html) и *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).

13. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки*: **(табл. 1)** или **(рис. 1).**

14. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется раздельно) и название.

15. Название таблиц дается *над* ними. В них и в самих таблицах *не допускаются сокращения слов, пустые графы/клетки, повторения единиц измерения в каждой клетке/строке (например, % указываются в «шапке» таблицы).*

16. Названия рисунков (также без сокращений) располагаются *под* ними. Например, *Рис. 1.* Название (шрифт Times New Roman, кегль 12).

17. Условные обозначения, поясняющие символы рисунка, помещаются на строке ниже и обозначаются как *Примечание.*

18. Рисунки должны быть качественными, четкими, в форматах TIFF, JPEG или PNG, с разрешением не менее 150–300 точек/дюйм в реальном размере. Все рисунки (схемы, графики, диаграммы) присылаются отдельным файлом (общим), допускающим возможность технического редактирования.

19. После статьи помещается **Список источников** на русском языке. В список следует включить лишь те источники, которые упоминаются в тексте статьи.

20. Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

21. Источники в списке литературы размещаются в алфавитном порядке. Источники с одинаковыми авторами располагаются по году публикации, начиная с самого раннего. Если один и тот же автор включен и как единственный, и вместе с соавторами, сначала следует разместить те работы, в которых он заявлен как единственный автор. При совпадении первых авторов нескольких публикаций их размещают в зависимости от фамилии второго автора; если совпадают и они, — то третьего и т. д.

22. В начале библиографического описания источника идет фамилия автора, потом его инициалы (между инициалами ставится пробел). Например, **Выготский Л. С.**

23. После ФИО автора указывается название источника; место (город) издания, издательство, год, страницы (например, для монографий: **256 с.**, для статей в журналах или сборниках: **С. 23–35**).

24. Недопустимо сокращать название статьи, книги, журнала, кроме тех случаев, когда сокращение имеется в предписанном источнике информации.

25. В периодических или продолжающихся изданиях следует указывать текущий номер и (в скобках) валовой, то есть номер с момента основания издания.

26. В списке источников рекомендуется привести *не менее* 18 *и не более* 30 наименований, среди которых должно быть *не менее 30 % работ, опубликованных за последние 5–10 лет*, и источники иностранных авторов. Рекомендуется ссылаться на статьи, опубликованные в журналах, включенных в Ядро РИНЦ и Белый список.

27. Доля самоцитирования в одной публикации по существующим нормам научной этики не должна в среднем превышать 20 %. Самоцитирование оправдано, если оно вызвано необходимостью изложения, доказательства или обоснования своих научных идей, если нет других источников информации или работа проведена на основе или в продолжение цитируемых исследований. Цитаты на свои работы должны быть оформлены в соответствии правилами и не быть избыточными.

28. Во всех случаях, когда у цитируемого материала есть цифровой идентификатор (DOI), он указывается в конце библиографической ссылки, а электронный адрес опускается. Проверять наличие DOI статьи следует на сайте http://search.crossref.org/ или https://www.citethisforme.com, введя в поисковую строку название статьи на английском языке.

29. Список использованных источников на латинице **(References**) составляется в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту. Перевод русского текста на латиницу производится с помощью автоматического транслитератора http://ru.translit.net/?account=bsi (Формат BSI). В транслитерации научных статей перевод названия статьи на английский язык дается в квадратных скобках, а в конце описания в круглых скобках обязательно указывается язык, на котором опубликован включенный в список источник (In Russian, In English, In Norwegian, In Chinese, etc.).

30. После списка источников приводится **Информация об авторе (авторах)** на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (даются полностью и жирным шрифтом; ученая степень, звание, должность и место работы с точным, официальным названием кафедры и вуза, например: кафедра психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина); информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз); правительственные и другие звания, относящиеся к профессии (например, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации), а также почтовый адрес с индексом, мобильный телефон, которые используются для связи редакции с авторами и не публикуются в журнале.

31. Соавторы статей могут заявить разделение авторского вклада по системе CRediT (таксономия ролей участников): CRediT — Таксономия ролей участников.

Концептуализация — формулировка идеи и целей исследования.

Составление методологии — разработка методологии или отдельных методов.

Создание программного обеспечения — создание и проектирование алгоритмов компьютерных программ, программного обеспечения.

Проверка — проверка результатов исследования или его части.

Формальный анализ — применение статистических, математических, вычислительных методов.

Проведение исследования — проведение экспериментов и сбор информации.

Предоставление ресурсов — предоставление материалов, ресурсов, лабораторных образцов для проведения исследования.

Курирование метаданными — реализация управленческой деятельности по обеспечению метаданных.

Написание оригинального черновика — подготовка, создание и презентация начальной версии исследования.

Написание замечаний и редактирование — критический обзор начальной версии исследования, написание комментариев и редактирование.

Создание визуализации — создание визуальной части и презентация исследования.

Руководство — осуществление контроля за проведением исследовательской деятельности.

Администрирование — координация и планирование исследования.

Финансирование — привлечение денежной поддержки работы.

32. Авторы обязаны заявить о **конфликте интересов**, который возникает, когда автор, рецензент или редактор имеют финансовые или личные отношения, а также идеологические убеждения, препятствующие беспристрастному восприятию, рецензированию, принятию решения о публикации результатов исследования. Информация о конфликте интересов должна быть раскрыта в конце статьи под заголовком «Конфликт интересов». Авторы несут ответственность за раскрытие всех финансовых или личных отношений, способных оказать влияние на их работу.

33. Если работа выполнена в рамках финансируемого научного исследования, то информация о нем помещается в раздел «Благодарности». Также в этот раздел помещается выражение признательности тем, кто не внес авторского вклада, но так или иначе способствовал проведению и публикации исследования.

34. В методах исследования должно быть задекларировано любое обращение к возможностям искусственного интеллекта (ИИ), которое должно быть обусловлено исследовательскими или техническими задачами и являться вспомогательным инструментом.

35. Авторы статей несут ответственность за содержание предоставляемого материала, отсутствие в нем признаков экстремизма, терроризма, нецензурной лексики. Не допускается транслирование идей, противоречащих традиционным российским ценностям. При упоминании организаций, объединений и лиц, признанных иностранными агентами (реестр иностранных агентов размещен на сайте Министерства юстиции РФ), необходимо давать ссылку: **Признана экстремистской организацией и запрещена в РФ; *ФИО признан в РФ иностранным агентом*.

Порядок рецензирования статей

1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, оформленные в строгом соответствии с необходимыми требованиями, подлежат обязательному двойному слепому рецензированию (рецензент не знает авторов рукописи, авторы рукописи — рецензентов).

2. К проведению рецензирования привлекаются члены редакционной коллегии журнала, а также сторонние ученые и специалисты, обладающие профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению в соответствии с тематикой рукописи. Рецензентами не могут быть соавторы статьи и сотрудники подразделений, в которых выполнена данная работа.

3. Рецензентом оцениваются соответствие статьи научному профилю журнала, соответствие содержания статьи ее названию, полнота отражения содержания статьи в аннотации, точность выбора ключевых слов, актуальность, значимость обсуждаемой проблемы, новизна (оригинальность) постановки проблемы и полученных автором результатов, структурированность статьи, литературный обзор по проблеме, грамотность процедуры исследования: определения выборки, подбора эмпирических и статистических методов, полнота и корректность интерпретации результатов, обоснованность сделанных на их основе выводов, возможность практического использования представленных данных/выводов, грамотность (орфографическая, пунктуационная, грамматическая, стилистическая) текста статьи, наличие и правильность оформления таблиц и рисунков, ссылок в тексте и списка литературы. Фактически рецензенты оценивают качество как самого исследования, так и его описание.

4. Рецензент не позднее, чем в трехнедельный срок после получения рукописи статьи, представляет в редакционную коллегию рецензию, в которой обосновывает одно из следующих решений: рекомендовать статью к публикации в настоящем виде; рекомендовать статью к публикации после исправления отмеченных рецензентом недостатков; направить статью на дополнительное рецензирование другим специалистом; отказать автору в публикации статьи в журнале по тем или иным причинам.

5. Рецензент обязан соблюдать конфиденциальность при работе с представленными материалами оригинального исследования.

6. Редакция рекомендует рецензенту при анализе рукописей соблюдать конфиденциальность и придерживаться рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (Committee on Publication Ethics), руководству по этике научных публикаций (Publishing Ethics Resource Kit) издательства Elsevier и, в частности, Кодексу этики научных публикаций, разработанному и утвержденному Комитетом по этике научных публикаций (www.publicet.org/code).

7. Через месяц после регистрации статьи редакция сообщает авторам о результатах рецензирования и о плане публикации статьи.

8. Если в рецензии содержатся рекомендации по исправлению и доработке статьи, редакция журнала направляет автору текст рецензии с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументированно (частично или полностью) опровергнуть. Доработка статьи не должна занимать более 3 недель.

9. Доработанная и исправленная автором с учетом замечаний рецензента статья направляется на повторное рассмотрение тому же или другому рецензенту либо на обсуждение в редакционную коллегию. При несогласии с мнением рецензента автор статьи имеет право предоставить аргументированный ответ в редакцию журнала с просьбой направить статью на повторное рецензирование другому рецензенту.

10. В случае отказа автора от доработки материалов он должен уведомить редакцию о своем отказе от публикации статьи.

Если автор не возвращает доработанный вариант статьи по истечении 3 недель со дня отправки ему рецензии, редакция снимает ее с учета и направляет автору соответствующее уведомление.

11. В случае принятия редколлегией решения об отказе в публикации рукописи в соответствии с рекомендацией рецензентов автору направляется отрицательное экспертное заключение с обоснованием отказа, и эта статья к повторному рассмотрению не принимается.

12. Окончательное решение о публикации принимается редакционной коллегией. В конфликтных ситуациях решение принимает главный редактор.

13. В случае принятия редколлегией журнала решения о допуске статьи к публикации редакция информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

14. Срок рассмотрения материалов рукописей составляет не более 3 месяцев со дня их поступления в редакцию. В случае выхода тематических номеров этот срок может быть продлен.

Оригиналы рецензий хранятся в редакции журнала в течение 5 лет со дня публикации, а их копии направляются в Министерство образования и науки РФ при поступлении соответствующего запроса.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» — 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

2026

№ 2 (78)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Богданова Елена Святославовна

Редактор *К. А. Красовская*
Технический редактор *Д. А. Филатов*
Переводчик *В. А. Рогатин*
Художник-дизайнер *А. С. Байков*

Дата выхода в свет 19.06.2026. Цена свободная.
Заказ № 200. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84$^{1}/_{8}$.
Усл. печ. л. 22,32. Уч.-изд. л. 20,4. Тираж 100 экз.

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

Адрес издателя:
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:
Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а